جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

خطة بحث مقدمة
للحصول على درجة الماجستير في دراسات الطفولة
من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

إعداد

شيماء عبد الحميد حامد محمد

إشراف

الأستاذة الدكتورة
فؤاده محمد على هديه
أستاذ علم النفس
رئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

الأستاذ الدكتور
إيهاب محمد عبد العزيز عيد
أستاذ الصحة العامة
قسم الدراسات الطبية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م

صفحة العنوان

اسم الطالبة : شيماء عبد الحميد حامد محمد

الدرجة العلمية : ماجستير في دراسات الطفولة

القسم التابع لها : الدراسات النفسية والاجتماعية

اسم الكلية : معهد الدراسات العليا للطفولة

الجامعة : عين شمس

سنة التخرج : ٢٠٠٥

سنة المنح :

صفحـــــة المـوافقــــــة

اسم الطالبة : شيماء عبد الحميد حامد محمد

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

اسم الدرجة العلمية : ماجستير في دراسات الطفولة

لجنة الحكم والمناقشة :

ا.د / فؤاده محمد على هديه ا.د فؤاده هديه

أستاذ علم النفس – رئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

ا.د / إيهاب محمد عبد العزيز عيد

أستاذ الصحة العامة – قسم الدراسات الطبية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

أ.م / منى حسين حسن أبو طيرة

أستاذ مساعد علم النفس – كلية الأداب – جامعة عين شمس .

أ.م / سعدية السيد بدوى

أستاذ مساعد علم النفس – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

تاريخ البحث : ٢٤ / ٦ / ٢٠٠٨

الدراسات العليا :

ختم الإجازة	أجيزت الرسالة بتاريخ
/ / ٢٠٠٩	١٠ / ١٠ / ٢٠٠٩
موافقة مجلس المعهد	موافقة مجلس الجامعة
٢٧ / ١ / ٢٠١٩	/ / ٢٠٠٩

مستخلص الدراسة

اسم الطالبة : شيماء عبد الحميد حامد محمد

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

هدف الدراسة : تصميم برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى التي تتمثل في (السجع – التجزئة – الضم – الإدراك الفونيمى {حذف – استبدال – إضافة فونيم}) لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

عينة الدراسة : تتكون عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة (في الصف الثاني) ذوى صعوبات التعلم ، وتتراوح عمرها فيما بين (٥,١١– ٦,٧) سنوات.

أدوات الدراسة : اختبار رسم الرجل لجودانف – هاريس للذكاء ، وقائمة صعوبات التعلم النمائي لأطفال الروضة ، ومقياس الوعي والإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ، واستمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي – الثقافي) ، وبرنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

نتائج الدراسة :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم فى القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الإدراك الفنولوجي Phonological awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التجزئة Segmenting بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الضم blending بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness لصالح القياس البعدي .

الكلمات المفتاحية :

مهارة الإدراك الفنولوجى	Phonological Awareness Skill
صعوبات التعلم	Learning Disabilities
أطفال الروضة	kindergarteners

صفحة الشكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم :

– الأستاذة الدكتورة / فؤاده محمد على هديه أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس.

– الأستاذ الدكتور / إيهاب محمد عبد العزيز عيد أستاذ الصحة العامة بقسم الدراسات الطبية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معي في البحث :

زوجي ، وأبى ، وأمي لما بذلوه معي من جهد وصبر حتى تخرج هذه الرسالة إلى النور .

وكذلك الهيئات الآتية :

- مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة .
- المكتبة المركزية بجامعة عين شمس .
- شبكة المعلومات بجامعة عين شمس .
- مركز البحث العلمي .
- المكتبة المركزية بجامعة القاهرة .
- مكتبة معهد الدراسات التربوية .
- فريق مدرسة سلمان الفارسي التجريبية .

شكـــــر وتـقــديـــــــر

بسم الله الرحمن الرحيم

إن الحمد لله رب العالمين نحمده ونشكره ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه ، اللهم لك الحمد والشكر على ما انعمت به على وما وفقتني إليه " فيارب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك " .

ويطيب لي في هذا المقام أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى أستاذتي العزيزة الأستاذة الدكتورة / فؤادة محمد على هدية أستاذ ورئيس قسم على النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس صاحبة الخلق الرفيع ، والبصيرة النيرة ، والرأي الصائب على ما وجهته لي من توجيهات علمية سديده ، ومعاملات إنسانية مرشدة ، فمهما بحثت عن كلمات لكي اشكر بها أستاذتي الفاضلة فلن أجد ، واكتفى بدعائي لها بأن يحفظها الله لنا ويجزيها عنا خير الجزاء .

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور / إيهاب محمد عبد العزيز عيد أستاذ الدراسات الطبية بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس ، حيث كانت توجيهاته العلمية المستنيرة كالنور الذي أضاء لي الطريق خلال رحلة البحث ، فجزاه الله عنى خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأستاذي اللذين تفضلوا بمناقشة الرسالة وهما : أ.م / منى حسين حسن أبو طيرة أستاذ مساعد علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس ، و أ.م / سعدية السيد بدوى أستاذ مساعد علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس فلهما جزيل الشكر ، وعظيم التقدير ، وفائق الاحترام .

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى زوجي الأستاذ / إسلام محمد طاهر لتشجيعه الدائم ووقوفه بجانبي وتقديره لظروف دراستي وتحملها وتهيئته للمناخ المناسب لي والتعاون معي طوال فترة البحث ، مما ساعد الباحثة على إخراج هذا البحث بصورته الحالية حفظه الله ، وجزاه عنى خير الجزاء .

ولا يفوتني أن أتقدم بكل معاني الشكر والوفاء والعرفان بالجميل إلى والدي العزيز ووالدتي العزيزة على ما بذلوه من الجهود ما يصعب حصره ، وعلى حسن رعايتهما ومساندتهما لي طوال فترة البحث أطال الله في عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية وجزاهما الله خير الجزاء ، وكذلك أشقائي (أحمد – ومحمد) على ما قدموه لي طوال فترة البحث .

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

الفصل الأول
" مدخل إلى الدراسة "

أولاً : مقدمة

ثانياً : مشكلة الدراسة

ثالثاً : هدف الدراسة

رابعاً : أهمية الدراسة

خامساً : مفاهيم الدراسة

المقدمة :

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الإنـــسان ، وذلك لأنها الفترة التى يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التى تتبلور وتظهر ملامحها فى مستقبل حياة الطفل بالإضافة إلى أنها الفترة التى يكون فيهـــا الطفـــل فكرة واضحة وسليمه عن نفسه .

(سعدية محمد على بهادر ،٢٠٠٢، صـــ ٢٧)

فمرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة من مراحل النمو ، حيث أنها أســـاس البناء الجسمى والنفسى للفرد والتى تترك علامات واضحة على سلوكه وشخصيته وتؤثر فى مستقبله فيتعرف الطفل على ذاته وعلى العالم المحيط بـــه مـــن خـــلال أنشطته فى جميع المجالات .

(ابتهاج محمود طلبه ، ٢٠٠٠، صـــ ٥)

وقد أوضحت الأبحاث بشكل متسق أن الإدراك الفنولوجي عبارة عن مهارة أساسية هامة للقدرة القرائية ، فإن هناك اهتماماً متزايداً بإدخال هذه المهارة فـــي المناهج لا سيما في مرحلة الروضة والصف الأول . والإدراك الفنولـــوجي هـــو إدراك الأصوات التى يتضمنها الحديث بشكل مـــستقل ومتميـــز عـــن معناهـــا ، ويتضمن الإدراك الفنولوجى إدراك الفونيمات أى القدرة على فهم أن كلمـــة مـــن مقطع واحد مثل " ساق " يمكن تجزئتها فى تسلسل معين إلـــى فونيمـــات أوليـــة ووسطى وأخيره .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ، صـــ ١٣٧)

كما أنها تستلزم فهماً بأن المقاطع الفردية للصوت على المستوى الفـــونيمي يمكن أن تندمج سوية لتشكيل الكلمات ، ويُلاحظ أن الأطفال يصبحون أكثر إتقانـــاً للمهارة بمرور الوقت وذلك لدى ملاحظتهم للأصوات الفونيميـــة فـــي الكلمـــات والتلاعب بها . كما يمكن مراقبة وملاحظة تطورهم وهم يتقدمون مـــن الروضـــة عـــبر الصفوف المدرسية الابتدائية. ويتوقع أن يكون في مقـــدورهم وهـــم بـــين الصفين الأول والثاني التقدم من كونهم قادرين على فصل ونطق الـــصوت الأول فقط في كلمة مثل " ساق " إلى كونهم قادرين على تقطيـــع كـــل الأصـــوات فـــي الكلمات ذات الثلاثة فونيمات أو أربعة

(Sanders, M., 2001, p.134)

كما أنه يكون لدى الأطفال وقتاً أسهل في تطوير الإدراك بفونيمات منفردة عندما تكون لديهم خبرة سابقة ومتكررة في ملاحظة وتمييز الإيقاعات والأصوات في البيئة مثل صوت الساعة وغناء الطيور والتلفظات التي ليست كلمـات كاملـة مثل " ش ، صه " ويمكن لبرامج الروضة والحضانة أن تعزز هـذه الممارسـات لتدريب الأطفال كي يكونوا على دراية ووعى وإدراك لأصوات الكلمات . كـذلك تعزز أيضاً من خلال التعلم الأسرى فغالباً ما يعتمد نجاح برنامج مدرسـى علـى بيئة التعلم المنزلية .

ويبدأ التدريب على الوعي الفونيمي بالانتباه فقط للأصوات فـي الكلمـات دون الإشارة إلى الحروف والكلمات المطبوعة والدروس الأولية التي غالباً ما تبدأ بالتركيز على الفونيم الأول.

ويتبين لنا أن الأطفال الذين يكتسبون مهارة الإدراك الفنولوجي سـيكونون أكثر قدرة على التعرف على الكلمات ، وتنمو مهارات الإدراك الفنولوجي بمرور الوقت وذلك من خلال التمرين وعندما يتمتع الأطفال بمهارات الإدراك الفـونيمي فإنهم يعرفون أن كلمة مثل (بيت) تتكون من ثلاث أصوات سـاكنة ويمكـن أن تدخل في كلمة مثل " يبيت ". كما يعرفون أن الأحرف يمكن أن تجمع وتركب من جديد لتنتج في النهاية كلمة أخرى منطوقة . ولا يتضمن الإدراك الفنولوجي ربـط الرموز المرئية للأحرف مع إيقاعات هذه الأحرف ؛ بل أنه ببساطة عبـارة عـن سماع أصوات مختلفة في الكلمات والقدرة على جمع هذه الأصوات وترديدها ، ثم جمعها مع بعض . بالنسبة لبعض الباحثين يرون أن تعليم الإدراك الفنولوجي الذي يقوي إنجاز القراءة ، يجب تدريسه في مرحلة ما قبل المدرسة ، وفي الحـضانة ، وفي الصف الأول الابتدائي .

(مورو لسلى ، ٢٠٠٤، صـــ١٤٠)

وهناك عدة طرق لتعليمهم هذه المهارة ، ويمكن أن يتعلم الأطفـال الإدراك الفنولوجي باستخدام ألعاب لغوية يعالجون من خلالها ويتعاملون مع أجزاء الكـلام . وقد اقترح الباحثون أنه يجب أن يدرس الأطفال كلمات متنوعة وذات معنى قبل أن يتعلموا التقطيع لمجرد تركيب الأحرف ، وأن بعض المعرفة في مجال وحدات الأحرف والأصوات والمقاطع سيعزز تطور الإدراك الفنولوجى .

(Moustafa, M., 1997, p.201)

أما عن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى صعوبات تعلم نمائية من جهة ، وأكاديمية من جهة أخرى . وفيما يتعلق بصعوبات التعلم النمائية فنجد أنها تـأتى فى ثلاثة مكونات أساسية إما أن تكون صعوبات معرفية ، أو صعوبات لغوية ، أو صعوبات بصرية حركية .

ومن جهة أخرى يصعب وجود صـعوبات الـتعلم الأكاديميـة بـالمعنى المتعارف عليه فى الروضة ، ولكننا نجد أن مثل هذه الصعوبات التى تبرز خلال تلك المرحلة إنما تتركز فى تلك المهارات التى تسبق التعلم والتى تعد ضرورية له حيث لن يتم التعلم بدونها . ومن ثم يعد قصور مهارة الإدراك الفنولـوجى لـدى أطفال الروضة مسئولاً عن جانب كبير من صعوبات تعلم القراءة فـى المراحـل الأكاديمية اللاحقة .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ، صـ٨٤ ، ٨٥)

<u>مشكلة الدراسة :</u>

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية إكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفـال الروضة وتدريبهم على تلك المهارة ، وخاصة بعد أن أوضحت الدراسات قـدرة أطفال الروضة على تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى فى هذه المرحلة المبكـرة . وقد لاحظت الباحثة من خلال التراث النظرى والدراسات وجود قصور فى تلـك المهارة لدى فئة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم لذلك سوف تقوم الباحثة باعداد برنامج لمحاولة تنمية مهارة الادراك الفنولوجى لهؤلاء الأطفال .

<u>وتتبلور مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى :-</u>

ما مدى فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضـة ذوى صعوبات التعلم؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسى عدة تساؤلات فرعية :-

١- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تقديم البرنامج ؟

٢- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعــدى فــى مهــارة التجزئــة segmenting بعد تقديم البرنامج ؟

٣- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقيــاس البعــدى فــى مهــارة الــضم blending بعد تقديم البرنامج ؟

٤- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness (حـــذف - إضـــافة - اســـتبدال الفونيمـــات) بعد تقديم البرنامج ؟

هدف الدراسة :

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الآتى :-

إعداد برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى التى تتمثل فــى (الــسجع - التجزئة - الضم - الإدراك الفونيمى {حذف - استبدال - إضــافة فــونيم}) لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

أهمية الدراسة :

وتكمن أهمية هذه الدراسة فى أهمية الموضوع الذى تتناوله الباحثة حيــث تسعى من خلال هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تــدريبى للحــد مــن قصور مهارة الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، وهذا ينطوى على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية .

فمن الناحية النظرية : إعداد برنامج للحد مــن قــصور مهــارة الإدراك الفنولوجى لهؤلاء الأطفال ، حيث أظهرت العديد من الدراسات أهميــة وفاعليــة برامج التدريب على مهام الإدراك الفنولوجى منذ الصغر لدى الأطفال وتأثيرهــا فيما بعد حيث أن ٨٠% من الأطفال ذوى الصعوبات فى تعلم القراءة حققوا نجاحاً وتغيراً ملحوظاً حين تلقوا تدريباً على مهام الإدراك الفنولوجى منذ الــصغر فــى مرحلة رياض الأطفال ، ومع ذلك لاتوجد دراسات عربية على حد علــم الباحثــة اهتمت بتنمية تلك المهارة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

ومن الناحية التطبيقية : يمكن أن يستفيد القائمين على تعليم الأطفال فـــى الروضات وأولياء الأمور فى التعرف على قصور الإدراك الفنولـــوجى للأطفـــال ذوى صعوبات التعلم والاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تقديم برنامج تـــدريبى لهم ليحد من قصورهم فى الإدراك الفنولوجى لدى عينة تـــشبه عينـــة الدراســـة وشروطها ، كما أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية وينتج عنها مشكلات عديدة قد يترتب عليها تسرب الأطفال من المدارس أو عدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع هذا بالإضافة إلى انتشار هذه الصعوبات لدى قطاع كبير من الأطفـــال ، كمـــا أن علاج صعوبات التعلم مبكراً يؤدى إلى نتائج أفضل ويحد من هـــذه الـــصعوبات وخاصة إذا بدأ العلاج منذ ظهور المؤشرات فى مرحلة الروضة .

مفاهيم الدراسة :

١- البرنامج :- Program

" مجموع الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التى يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التى تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومـــات والمفاهيم والاتجاهات التى من شأنها تدريبه على أساليب التفكيـــر الـــسليم وحـــل المشكلات والتى ترغبه فى البحث والاستكشاف "

(سعدية محمد على بهادر ، ٢٠٠٢ ، صـــ ١١٨)

٢- مهارة الإدراك الفنولوجى :- phonological awareness skill

هى القدرة على تجزئة الحديث عامة ، أو الكلمة على وجه الخصوص إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها بشكل مستقل ومتميز عن معناها ، إلى جانب القدرة على التعامل مع تلك الأصوات وتناولها . وتتـــضمن تلـــك المهـــارة عـــددا مـــن المهارات الفرعية تمثل فى جوهرها الإدراك الفنولوجى (مهارة السجع – مهـــارة التجزئة – مهارة الضم – مهارة الإدراك الفونيمى)

(Lerner & Kline, 2006 ,p334)

أ- **مهارة السجع Rhyme :**

هى القدرة على التعرف على الكلمات التى لها نفس الإيقاع الصوتى (النغمة) ، أى المتشابهين فى الصوت (مثل : نملة – نحلة)

ب- **مهارة التجزئة segmenting :**

هى القدرة على تجزئة الجملة إلى كلمات ، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع ، وتجزئة الكلمة إلى فونيمات مستقلة .

ج – **مهارة الضم blending :**

هى القدرة على ضم المقاطع معاً لتكوين كلمات ، وضم الفونيمات المستقلة لتكوين كلمات .

د – **مهارة الإدراك الفونيمى phonemic awareness :**

تعنى الوعى بأن الكلمة الواحدة تتألف من عدة فونيمات مستقلة بالاضافة إلى القدرة على معالجة تلك الفونيمات بالحذف والاستبدال والاضافة :

١) **حذف الفونيمات phoneme deletion :**

أى القدرة على حذف فونيم معين من الكلمة ، والتعرف على تلك الكلمة التى يحصل عليها .

٢) **استبدال الفونيمات phoneme substitution :**

أى القدرة على استبدال فونيم معين بفونيم آخر ، والتعرف على الكلمة الجديدة التى يحصل عليها .

٣) **إضافة الفونيمات phoneme addition :**

أى القدرة على إضافة فونيم معين إلى الكلمة ، والتعرف على الكلمة الجديدة التى يحصل عليها .

(Lane, et al, 2002 ,p.105-106)

٣- **أطفال الروضة :- kindergarteners**

الأطفال الملتحقون بالروضة وتتراوح أعمارهم بين (٥ – ٦) سنوات . ويقصد بهم هنا فى الدراسة أطفال الصف الثانى لرياض الأطفال (KG-II) .

٤- صعوبات التعلم :- learning disabilities

يعنى مصطلح صعوبات التعلم وفقا للتعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم عام ١٩٩٧

(The Individual With learning Disabilities)

" يعنى وجود اضطراب فى واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى الفهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة ، وهو الاضطراب الذى يظهر فى شكل قصور فى قدرة الطفل على الاستماع ، أو التفكير ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجى ، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ، ويتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل : صعوبات الإدراك ، واختلاف الأداء الوظيفى الدماغى البسيط ، وعسر القراءة ، ولايتضمن هذا المصطلح مشكلات التعلم التى تعتبر فى أساسها نتيجة لإعاقة بصرية ، أو سمعية ،أو حركية ، أو تخلف عقلى ، أو اضطراب انفعالى ، أو أى قصور بيئى ، أو ثقافى ، أو اقتصادى يعانى الطفل منه."

(Lokerson, J., 1997 ,p.1 ; Hunt, N. & Marshall, K., 2005 ,p.117)

ومن خلال هذا الفصل يتضح لنا أهمية تلك الدراسة وأهمية الموضوع التى تتناولة ، فالتدخل المبكر من خلال برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى ، والتى تعد من المهارات الأساسية لتعلم القراءة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى نتائج أفضل فى الحد من تلك الصعوبات .

كما يلاحظ ندرة الدراسات العربية التى هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج مقدمة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ، وكذلك الدراسات التى تناولت مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ، بالرغم من أن العديد من الدراسات الأجنبية أشارت إلى أهمية تلك المهارة لأطفال الروضة وعلاقتها بالقراءة المبكرة ، لذلك قامت الباحثة بتصميم برنامج لتنمية مهارة الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

الفصل الثانى

" الإطار النظرى "

أولاً : طفل الروضة :

١. مقدمة
٢. تعريفات طفل الروضة
٣. أهم التسميات التى أطلقت على طفل الروضة
٤. خصائص طفل الروضة
٥. أهم حاجات ومطالب نمو طفل الروضة

ثانياً : صعوبات التعلم :

١. مقدمة
٢. تعريف صعوبات التعلم
٣. صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها
٤. المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم
٥. أسباب صعوبات التعلم
٦. تصنيف صعوبات التعلم
٧. محكات تشخيص صعوبات التعلم
٨. خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم

ثالثاً : مهارة الإدراك الفنولوجى :

١. مقدمة
٢. ماهو الإدراك الفنولوجى ؟
٣. تعريف الإدراك الفنولوجى
٤. مكونات الإدراك الفنولوجى
٥. تطور الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال
٦. مستويات الإدراك الفنولوجى
٧. أهمية الإدراك الفنولوجى
٨. كيفية قياس الإدراك الفنولوجى
٩. تنمية الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال

أولاً : طفل الروضة:

المقدمة :

يُعد طفل الروضة اللبنة الأولى فى بناء الحاضر والمستقبل ويمثل أحد عناصر العملية التعليمية وأهمها ، ففى هذه المرحلة الحاسمة فى حياة الإنسان تتحدد الملامح الرئيسية لشخصية الطفل فى جميع الجوانب (النفسية – والعقلية – والانفعالية – والحركية – والاجتماعية) وتتشكل العادات والاتجاهات وهى حجر الزاوية الذى تعتمد عليه مراحل النمو اللاحقة . لذلك يجب على القائمين على تربية الطفل أن يبتكروا الأساليب التى يعاملون بها الطفل وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة .

(احمد إسماعيل حجى وإبتهاج محمود طلبه ، ٢٠٠٥ ، صـ ٢٣ ؛ p.27, Knubal , 2004)

ومما سبق يتضح لنا أن مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة فى حياة الطفل وضرورة تصميم برامج تربوية تزود الأطفال بخبرات وبرامج تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم العقلية واللغوية والجسمية والإجتماعية والانفعالية ولذلك كان لابد من دراسة حاجات وخصائص النمو فى هذه المرحلة ، ودراسة إحدى الصعوبات التى تبرز خلال تلك المرحلة .

وفيما يلى تعرض الباحثة مجموعة من الجوانب الأساسية المرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة أو طفل رياض الأطفال ، منها تعريف طفل الروضة ، وأهم التسميات التى اطلقت على طفل الروضة ، وخصائص طفل الروضة ، وأهم حاجات ومتطلبات النمو فى هذه المرحلة .

تعريفات طفل الروضة :

تتفق العديد من التعريفات المخلتفة على أن مرحلة الروضة تمتد من ســن الثالثة إلى سن السادسة تقريباً ومنها :

- " أن طفل ما قبل المدرسة هو طفل ما بين ثلاث إلى ســت ســنوات ويلتحــق غالبية هؤلاء الأطفال بنوع ما من المدارس تبدأ من عمر الثالثة ، والبعض الآخر يلتحق بمراكز الرعاية اليومية ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الطفولة المبكرة . "

(papalla & Wendkos, 1992 ,p.178)

- "مرحلة الطفولة المبكرة تمتد من سن الثانية إلى سن السادسة ويطلــق عليهــا أحيانا مرحلة ما قبل المدرسة ."

(محمود عطا حسين ، ١٩٩٨ ، صـــ١٧٣)

- وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول المدرسة إذ تستقبل دور الحضانة ورياض الأطفال فيما بين الثالثة والسادسة تقريبا.

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١ ، صـــ١٩١)

كما تتفق بأن تتميز تلك المرحلة باستمرار سرعة النمو ولكــن أقــل مــن سرعته فى المرحلة السابقة ، ومنها :

- "أن مرحلة الطفولة المبكرة أو طفل ما قبل المدرسة فيما بين الثانية والسادسة ، وتتميز باستمرار سرعة النمو ولكن أقل من سرعته فى المرحلة السابقة ."

(سهير كامل احمد ، ١٩٩٩ ، صـــ ٦١)

وأيضاً التعريفات تتفق بأن تلك المرحلة تتسم أيضاً بكثرة الحركة والنــشاط ، ومنها :

-" أن طفل ما قبل المدرسة يتسم بالنشاط فى البيت وخارج البيت ، ومرحلة مــا قبل المدرسة تكون فيما بين ثلاث إلى ست سنوات وتسمى بسنوات اللعب ."

(schickedanz, et al, 1998 ,p.186)

- **أهم التسميات التى أطلقت على طفل الروضة :**

تتميز هذه الفترة الحاسمة من حياة الفرد بمواصفات عامة تميزها عن غيرها من الفترات الأخرى فى الحياة الإنسانية ، يجب مراعتها عند وضع الاستراتجيات التربوية المختلفة، و لقد اشتقت المواصفات من التسميات الخاصة التى يشيع إطلاقها على هذه المرحلة من جانب الآباء ورجال التربية والمتخصصين فى علم النفس والموجهين الاجتماعين والتى كثر استخدامها من جانب كل منهم ، ومنها على سبيل المثال :

١ - **عمر ما قبل المدرسة Preschool age**

إن أطفال هذه المرحلة لا يواجهون ضغوطاً كالتى يمر بها أطفال المرحلة الابتدائية حتى ولو دخلوا الحضانة ، ولذلك أطلق علماء النفس والتربية على هذه المرحلة مسمى " عمر ما قبل الالتزام " .

٢ - **فترة العمر المشكل Problem age**

وذلك لما يواجهه الآباء والمربون من صعوبات كثيرة فى التعامل مع أطفال هذه المرحلة وكذلك صعوبه فى التعامل مع رغبة الطفل فى الاستقلال والحرية.

٣ - **فترة المتاعب والصعوبات Troublesome age**

حيث يتسم سلوك الطفل بالمقاومة والعناد والسلبية وعدم الطاعة وما إلى غير ذلك من الأساليب السلوكية غير السوية ، والتى تكشف النقاب عن المعاناة من مشكلات تكيفه مع البيئة المحيطة به والتى يتفاعل ويتعامل معها .

٤ – عمر اللعب Toy age , Play age

يطلق كثير من الآباء على عمر ما قبل المدرسة(عمر اللعب أو عمر اللعبة) ، وذلك لأن أطفـــالهم يمـــضون الوقـــت الأكبـــر مـــن يـــومهم مـــشغولين فى اللعب بلعبة خاصة يميلون إليها أو يرغبون فيها ويميلون إلى اللعب بهـــا طوال يومهم .

٥ – عمر الاستكشاف Explorative age

وذلك لأن من أكثر ما يواجهه الطفل هو اكتشاف البيئة المحيطة به والإلمام بها ومعرفتها وفهمها ومعرفة أهم مكوناتها ، فنجده يعمل جاهداً لمحاولة استكشافها والتعرف على طبيعتها وتنظيمها ليكون مشاعره نحوها ويتكيف معها ويبحث دائما عن دوره فيها ومكانه بين أفرادها ، مثل هذا الشعور لا يتكون عادة تجـــاه بيئتـــه المادية فقط ولكنه يتكون تجاه مكونات وعناصر بيئته من أشياء وأفراد ومـــواد .

(سعدية محمد على بهادر ، ٢٠٠٢، صــ٢٣-٢٦)

٦ – عمر الابتكار والإبداع Creative age

ذلك لأن الكثير منهم يستخدمون خامات البيئة فى اللعب الابتكارى ويتفننون فى ذلك ، ولذلك فإن من أهم واجبات المحيطين بهم فى العمر العمل على تنميـــة مواهب أطفالهم وميولهم وإكسابهم المهارات المختلفة وعدم تعريضهم للإحباطـــات المتكررة التى تمنع ظهور هذه المواهب وتقتلها فى نفس الطفل .

٧ – عمر المحاكاه Imitation age

لأن أطفال هذه المرحلة يميلون لتقليد غيـــرهم فـــى الحركـــات والحـــديث والملبس والمظهر والمأكل ، ولذا فإن من أهم واجبات المحيطـــين بهـــم التحلـــى بالعادات الحسنة والابتعاد عن الكذب والتصرفات التى يودون ألا يكتسبها أطفالهم ، وبمعنى آخر يجب أن يكون الآباء والمعلمون القدوة الحسنة فيما يفعلـــون أمـــام أطفالهم .

٨ – عمر اكتساب المهارات Gaining Skills age

يطلق علماء التربية والإجتماع على هذه الفترة عمر اكتساب المهارات وتحديد الاتجاهات ، وذلك لأن طفل هذه المرحلة يستمتع بتكرار أى عمل ليتمكن من إتقانه والنجاح فيه ولا يمل القيام به ، وكذلك تتحدد الاتجاهات الأساسية للطفل فى هذه الفترة من خلال المشاعر التى يشعر بها والتصرفات التى يقوم بها والنماذج التى يسمعها.

٩ – مرحلة الطفولة الصاخبة

لأن هذه المرحلة تتسم فى بدايتها بالثورة الانفعالية الشديدة ومظاهر هذه الثورة هى الحدة من الانفعالات ، فكل انفعال عنده يتسم بالشدة فهو يفرح بشده ، وعندما يغضب يغضب بشدة ، أيضا التغلب فجائى من حالة الفرح الشديدة إلى حالة الغضب الشديدة فهو يفرح لأتفه الأسباب ويغضب غضب شديد ولكنه سرعان ما يتحول غضبه إلى الفرح والسرور إذا وجد ما يرضيه أو أزيل سبب غضبه . (علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ ، صـ٥٨٢)

- خصائص طفل الروضة :

نركز فى هذه الدراسة على طفل المرحلة الثانية برياض الأطفال من سن (٥ – ٦ سنوات) من حيث الخصائص الجسمية والفسيولوجية والحركية والحسية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية . فدراسة هذه الخصائص حتى يساعد الباحثة فى تصميم البرنامج الخاص بالدراسة .

١ – النمو الجسمى :

يستمر النمو الجسمى فى هذه المرحلة سريعا ولكنه أقل سرعة من المرحلة السابقة . ففى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة يصل الطفل إلى ٤٣ % من نموه النهائى ، وتختلف أجزاء الجسم من حيث سرعة النمو ففى هذه المرحلة تنمو الأطراف سريعاً والجذع متوسطاً .

(Schickedonz, et al, 1998 ,p.286-287)

وتتضح مظاهر النمو الجسمى فى الزيادة الواضحة فى الطول والـــوزن ، فيزيد طول الطفل سنويا بمقدار ٧ – ٨ سم ليـــصل فـــى نهايـــة هـــذه المرحلـــة (٦ سنوات) إلى ١١٠,٧ سم للبنين و ١٠٩,٨ سم للبنـــات . ويزيـــد وزنـــه ٢ كيلوجرام كل عام تقريبا ليصل فى نهاية هذه المرحلة إلى ١٩,٣ كيلوجراما للبنين و ١٨,٨ كيلوجرام للبنات ، وذلك حسب بيانات وزارة الصحة المصرية .

وتكون معظم الزيادة فى الوزن لحساب العضلات والعظام . فالطفـــل فـــى هذه المرحلة يفقد الدهون من جسمه حتى سن المراهقه . كما يتسطح الـــبطن فـــى هذه المرحلة ويصبح الطفل أكثر رشاقة .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ ، صـــ٢٣٠-٢٣١)

أما عن نمو العظام فإنها تزداد حجما وعدداً وصلابة وتتحول كثيـــر مـــن الغضاريف إلى عظام . أما العضلات فيزداد نموها بشكل أسرع من ذى قبل ممـــا يزيد الوزن ، ويكون النمو واضحاً فى العضلات الكبيرة (مثل:عضلات الـــساقين) أكثر منه فى الصغيرة (مثل : عضلات أصابع اليد) .

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩ ،صـــ٦٣ ؛ محمود عطا حسين ، ١٩٩٨ صـــ١٧٧)

٢ – النمو الفسيولوجى :

يطرد نمو أجهزة الجسم المختلفة ووظائفها فى هذه المرحلة بشكل ملحوظ . فيزداد نمو الجهاز العصبى حيث يصل وزن المخ فى سن الخامـــسة ٧٥% مـــن وزنه الكامل عند الراشد ، وفى سن السادسة يصل وزنه إلى ٩٠ % من وزنـــه الكامل عند الراشد . حيث تنمو الرأس والمخ بشكل أسرع من أى عضو آخر فى الجسم ، كما أن المناطق العليا فى الرأس كالعين والمخ تنمو أسرع من المنـــاطق السفلى فى الرأس مثل الفك .

(John W. santrock , 2001 ,p.165)

ويصبح التنفس فى هذه المرحلة أعمق وأقل عن ذى قبل ، وتبطؤ نبـضات القلب وتصبح أقل تغيرا ، ويزداد ضغط الدم ازدياداً ثابتاً .

ويتم فى هذه المرحلة ضبط الإخراج تماما . ويتراوح عدد ساعات النمـو بين ١١ – ١٢ ساعة .

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١، صـ١٩٦)

٣ – النمو الحركى :

يستمر النمو الحركى فى التقدم فى مرحلة الروضة ، ويحقق الطفل قفزات هائلة فى هذا الجانب . ويمكن أن يوصف فى هذه المرحلة بأنه كائن متحرك .

يحقق الطفل السيطرة على الحركات التى تـستخدم عـضلات الـذراعين والفخدين فتتميز الفترة العمرية (٥ – ٦ سنوات) بالتطور الواضـح لحركـات الجرى وينعكس ذلك فى زيادة سعة الخطوة نتيجة زيادة قوة الدفع المناسبة . كذلك زيادة سرعة حركة الجسم .

كما يتمكن الطفل فى تلك الفترة العمرية (٥ – ٦ سـنوات) مـن الوثب بشكل جيد ، والحجل بمهارة وإيقاع وبشكل جيد. (أسامة كامل راتـب ، ١٩٩٩ ، صـ٢٠٨-٢١٠)

وفى نهاية مرحلة الروضة يستطيع الطفل الاحتفاظ بتوازنه عند السير على خط مستقيم ، وقدرته على قذف الكرة ، ومسكها بسهولة لأنه غالبا مـا يكتـسب التوازن والتآزر عند الخامسة من عمره . ويتمكن من العضلات الدقيقة فى نهايـة هذه المرحلة كمسك القلم والفرشاة بطريقة سليمة ، كما تظهر مهارته فى استخدام المقص ، بجانب مهارته فى استعمال أنامله فى الرسم والتلوين والتشكيل . وتظهر فى هذه المرحلة عملية تفضيل أحد اليدين على الأخرى .

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩، صـ٦٤-٦٥)

٤ – النمو الحسى :

إن نمو الحواس المختلفة يستمر طوال هذه الفترة من هذه المرحلة العمرية حتى يكتمل فسيولوجيا ووظيفيا فى نهايتها.

يتميز الطفل فى هذه المرحلة بطول النظر فيرى الأشياء البعيده بوضوح ، ويرى الأشياء الكبيرة . ويعتمد الطفل فى السادسه أكثر على الألوان ، وتكون أكثر الألوان إثارة للطفل الأحمر فالأزرق . كما أن الطفل فى الخامسة والسادسة يعطى وصفا لما يحدث فى الصورة (فلا يكتفى بتعداد ما فيها من موضوعات) .

ويتطور السمع تطوراً سريعاً من حيث قوة التمييز السمعى ويلاحظ نمو حاسة الإيقاع (إدراك الإيقاع الموسيقى). ويلاحظ أيضا أهمية حاسة السمع بالنسبة للنمو اللغوى .

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١ ، صـ٢٠١-٢٠٢)

وتكون حاستا التذوق والشم كاملتى النمو فى هذه المرحلة وتكون حاسة التذوق عند أطفال هذه المرحلة أشد مما عليه عند الكبار بسبب وجود براعم التذوق الإضافية فى الزور .

وتستمر حاسة اللمس فى النمو وفى أداء وظيفتها بدرجة أكبر فى هذه المرحلة لتوفر للطفل الكم الهائل من المعلومات عن العالم .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ ،صـ ٢٣٢)

٥ – النمو العقلى :

يحدث تطور كبير فى الجانب العقلى للطفل فى هذه المرحلة فلم يعد الطفل قاصراً على الإدراكات الحسية وإنما تظهر بعض العمليات العقليه العليا . ومن مظاهر النمو العقلى فى هذه المرحلة .

- **الذاكرة :** يلاحظ زيادة التذكر المباشر ، ويكون تذكر العبارات المفهومة أيسر من تذكر العبارات الغامضة ، ويستطيع الطفل تذكر الأجزاء الناقصة فى الصورة .

- **التخيل** : حيث يلاحظ أن اللعب الإيهامى أو الخيالى تتميز بــه هــذه المرحلــة ويلاحظ فيها قوة خيال الطفل حيث يطغى خياله على الحقيقة.

(Jennie Lindon, et al, 1998 ,p.75 ; حامد عبد السلام زهــران ، ٢٠٠١ :صـــ٢٠٤-٢٠٥)

- **إدراك الزمن** : حيث يستطيع الطفل فى هذه المرحلة إدراك التسلسل الزمنــى للأفكار والأعمار المتعاقبة وإدراك مدلول الألفاظ مثل (أمس) وإدراك المــدلول الزمنى مثل (الأسبوع الماصى) .

- **إدراك الأشكال** : حيث يستطيع الطفل فيما بين الخامسة والسادسة التفرقة بــين المثلث والمربع و المستطيل .

- **التفكير** : حيث تكون لديه القدرة فى هذه المرحلة على التفكير العلمــى وحــل المشكلات التى فى مستوى قدرته .

- **الانتباه** : انتباه الطفل فى هذه المرحلة يقع فى مدى يتراوح بين ســبع دقــائق وعشرين دقيقة باختلاف مستوى النضج ودرجة الميل للنشاط .

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩ ، صـــ ٦٨-٧٠)

- <u>**مراحل النمو العقلى عند بياجه :**</u>

١ – المرحلة الحسحركية Sensorimotor thought :

تبدأ من الميلاد إلى سن الثانية .

٢ – مرحلة ما قبل العمليات Preoperational thought :

تبدأ من نهاية السنة الثانية إلى السابعة . وتنقسم إلى مرحلتين :

أ) مرحلة ما قبل المفاهيم :

تبدأ من نهاية السنة الثانية إلى الرابعة .

ب) المرحلة الحدسية :

تبدأ من نهاية السنة الرابعة إلى السابعة .

٣ – مرحلة العمليات المحسوسة Concrete operational thought :

تبدأ من نهاية السنة السابعة إلى الحادية عشر .

٤ – مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية **Formal operational thought** :

تبدأ من نهاية السنة الحادية عشر

(John W. santrock , 2001 ,p.206)

ومما سبق يتضح أن الفترة العمرية من (٥ – ٦) سنوات تقع فى المرحلة الفرعية الثانية من مرحلة ما قبل العمليات وهى المرحلة الحدسية ، وأهم ما يميـز هذه المرحلة :

- أن اللغة تساعد الطفل على الاحتكاك بالآخرين ، وهذا يعنى تفاعل الطفل مـع المجتمع فى فعالياته المختلفة .
- التصور الذهنى أو القدرة على التفكير وفهم الرموز أو المعانى القائمة فى اللغة والكلام .
- الإدراك المسبق للفعل أى قدرة الطفل على تصور الفعل أو تمثله عقليا ، فالطفل يتصور مثلا : أن الكلب سيعضه إذا ألحق به الأذى .

ومن أهم مكتسبات الطفل فى هذه المرحلة الوظيفة الرمزيـة ، فيسـتطيع الطفل أن يستخدم الرموز التى تمثل البيئة ، فالوظيفة الرمزية تتمثل فـى القـدرة على التمييز بين الدال و المدلول عليه ، والقدرة على استدعاء أحدهما والاستدلال عليه بمجرد ظهور الآخر أو إثارته. والرموز هى طريقة تحكمية عفويـة لتمثيـل الوقائع المحسوسة ، وأكثر الرموز شيوعاً فى حياتنا الحروف الهجائية ، والكلمات و الأرقام .

وكذلك فلدى الطفل فى المرحلة الحدسية فى مخزونه العديد مـن الأشـياء التى يطلق على كل منها اسم الدال (كالكلمات والصور مثلا) ويستطيع أن يميزها عن العديد من الأشياء الأخرى التى يطلق على كل منها اسـم المـدلول عليـه (كالأشياء أو الأحداث التى تشير إليها الكلمات أو الصور) .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦،صـ ١٢٤)

ومن أهم خصائص تفكير الطفل فى المرحلة الحدسية التمركز حول الـذات وهو ميل الطفل إلى رؤية العالم من منظوره الشخصى ، وليس ذلك فقط بل لديـه

صعوبة فى التعرف على وجهات النظر الأخرى . مما يجعل الطفل يعتقد أن لدى الآخرين نفس الأفكار والمشاعر التى لديه هو نفسه .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧،صـــ ٢٤٢)

كما يركز الطفل فى هذه المرحلة على مظهر واحد فقط للمشكلة أو الموقف ، فمثلا إذا فرغنا كمية الماء الموجودة فى أحد الإناءين المتشابهين ، والذى يحتوى كل منهما على نفس الكمية من الماء – علماً بأن كل منهما طويل ورفيـــع – فـــى إناء آخر قصير وواسع ، فإن كمية الماء تظل كما هى . ويركز الطفـــل انتباهـــه على مظهر واحد هو الارتفاع ويغفل ماعداه من مظاهر أخرى كالتى تتعلق بالسعة أو العرض . فلا يستطيع أن يدرك أن الأبعاد تعوض بعضها بعض . ومن ثـــم لا يستطيع أن يحل تلك المشكلة حلاً صحيحاً .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨،صـــ ١٣١-١٣٢)

٦ – النمو اللغوى :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة أسرع نمو لغوى تحـصيلاً وتعبيـــراً وفهماً ، وفى الفترة العمرية الخامسة والسادسة يصل المحصول اللغوى إلـــى مـــا يقرب من ٢٥٠٠ كلمة ، وتتميز هذه الفترة بالقدرة على تكوين جمل مفيـــدة تامـــة الأجزاء تكون أكثر تعقيدا ودقة فى التعبير .

(سهير كامل أحمد ، ١٩٩٩ ،صـــ ٧٢)

ويرى بياجه piaget أن النمو اللغوى السريع يساهم فـــى تطـــور الفكـــر وبلوغه مستويات أعلى وأكثر تطورا إلا أنه يرى أن من الخطأ المـــساواة بينهمـــا ويؤكد على أن الفكر يسبق اللغة . ويرى أن هناك نوعان من أنواع الكـــلام لـــدى الطفل هما :

١) الكلام المركزى الذات .

٢) الكلام المكيف للمجتمع .

ويتفق فيجوتسكى vygotsky مع بياجه piaget حول وجود قدر كبير من الكلام المركزى الذات لدى الأطفال فيما بين الخامسة والسادسة من العمر كما يتفق معه على أن نسبة الكلام المركزى الذات تنخفض مع تقدم العمر وأيضا يتقبل تفسير بياجيه piaget لوجود الكلام المركزى الذات بالرجوع لمركزية الذات التى تميز التركيب العقلى للطفل .

بينما يختلف فيجوتسكى vygotsky مع بياجه piaget حـــول مـــصير الكلام المركزى الذات ، فيرى بياجبه أن هذا النوع من الكلام يختفى مـــع تطـــور الطفل ونموه ليحل محله الكلام المكيف للمجتمع ، ويوضح فيجوتـــسكى أن هـــذا النوع من الكلام لا يختفى وإنما يتطور ويتحول إلى ما يطلق عليه " الكلام الداخلى " أى التفكير .

(ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٤ ،صـــ ١٤١، ١٤٤-١٤٥)

٧ – النمو الاجتماعى :

فى مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط الطفل ارتباطا وثيقا بأمه نظراً لأنها هى التى تقوم على رعايته وإشباع احتياجاته الأساسية ، وبمرور الوقت تتسع دائـــرة علاقاته لتشمل جميع أفراد الأسرة ، ومن خلال الشخصيات المميزة نجد أن هناك لكل فرد فيها دوراً هاماً فى نمو الطفل ورعايته.

(Warren. D., 1994 ,p.25)

والنمو الاجتماعى هو حاجة الطفل إلى الاتـــصال بـــالآخرين ، وأن هـــذا الاتصال ميل طبيعى بين الأطفال ، ويساعدهم على تحقيق أهـــدافهم الاجتماعيـــة خلال التفاعل الاجتماعى .

(روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ ،صـــ ٦٢٠)

فلابد أن يتعلم الطفل مراعاة مشاعر الغير ، ويحتاج أن يتعلم أن ما يفعلـــه له تأثير عليهم ، وعليه أن يعتنى بالآخرين ويساعدهم ويشاركهم ويتعاون معهـــم ، ويشعر شعورا طيبا إذاء ذلك كله .

(سماح خالد زهران ، ٢٠٠١،صـــ ٦٥)

وفى هذه المرحلة تتوقف كمية وكيفية السلوك الاجتماعى على الظروف البيئية ، فيحدث التعلم الاجتماعى للطفل من خلال وجوده كجزء داخل وحدات اجتماعية .

فوجود الطفل داخل الأسرة ، ومجموعة الأصدقاء والمجتمع ، يستطيع الطفل من خلال ذلك تكوين العلاقات والصداقات الاجتماعية خلال تلك الوحدات ، التى بدورها تزوده بالفرص المناسبة التى تدعم وتؤيد النمو الاجتماعى (p.13, (Jordon Rita, et al , 1995

٨ – النمو الانفعالى :

تتميز الانفعالات فى هذه المرحلة بأنها شديدة ومبالغ فيها (غضب شديد ، حب شديد ، كراهية شديدة ، غير واضحة) . بينما فى نهاية الخامسة يكون الطفل أكثر استقراراً فى حياته الانفعالية ، وذلك بفضل العوامل البيئية ، والتربوية ، والنمو الاجتماعى .

وتتميز كذلك بالتنوع والانتقال من انفعال لأخر (من البكاء إلى الضحك .... وهكذا) ، وتتكون العادات الانفعالية بالتدريج حتى نهاية هذه المرحلة .

ويرتكز الحب كله حول الوالدين وتظهر الانفعالات المركزة حول الذات مثل الخجل ، والإحساس بالذنب ، ومشاعر الثقة بالنفس والشعور بالنقص ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نحو الذات ، ويزداد الخوف ويقل حسب درجة الشعور بالأمان .

(حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١ :صـ ٢١٣-٢١٤)

ويستطيع الطفل أن يتحكم فى بعض مشاعره فيظهر مشاعر مغايرة لما يشعر به حقيقة . كما أن لدى الطفل القدرة على توجيه فكره ونشاطه إلى أشياء جديدة لينسى المشاعر أو الأفكار المؤلمة التى يمر بها .

(هدى محمود الناشف ، ١٩٩٧ :صـ ٥٠-٥١)

- **أهم حاجات ومطالب نمو طفل الروضة :**

١) حاجات النمو الجسمى :

أ- **الحاجة للغذاء والشراب :** والتى تعتبر من الحاجات الفسيولوجية الـضرورية اللازمة لنمو الطفل ، والتى تكسبه الكثير من السلوكيات والأنـشطة الهامـة فـى حياته . فالغذاء يلعب دوراً هاماً فى نمو الطفل فهو يزود الطفـل بالطاقـة التـى يحتاج إليها للقيام بنشاطه ، كما يلعب دوراً هاماً فى إصلاح الخلايا التالفة وإعادة بنائها ، ولا ينحصر أثر سوء التغذية على النمو الجسمى فقط بل يمتد إلى النمـو العقلى وجوانب النمو الأخرى .

(Davis B.S , 2001 ,p.88-102)

ب- **الحاجة إلى النوم والراحة :** تعد من الحاجات البيولوجية اللازمة لنمو الطفل ، فنمو الطفل يكون سريعاً مما يستلزم مجهوداً كبيراً فى عمليـة هـدم الأنـسجة وبنائها ، والنوم من أهم العوامل لتعويض ما بذل فى هذا المجهود ، ولإتمام العمليات الفسيولوجية .

ج- **الحاجة إلى اللعـب :** يرى بياجيه piaget أن اللعب يثير سـرور الطفـل ، ويعيد توازنه ويجعله جزءاً متكاملاً مع بيئته فاللعب هو الطريقة التى يـتعلم بهـا الطفل ما لم يتعلمه من أى شخص ، ويرى ميبرد Mebrid أن اللعب مـصدر جديد لنمو الطفل فى سنوات ما قبل المدرسة كما أن اللعب نشاط ملئ بالأهـداف التى تسهم فى نمو الطفل وتوازنه .

(Mebrid . N , 1994 ,p.55)

بينما ترى كاميلا Kamila أن اللعب يعد حاجة بيولوجية يتطلبهـا نمـو طفل مرحلة الروضة فهو ميل فطرى لدى الطفل لإشباع حاجاته .

(Kamila .B , 2001 ,53)

٢) الحاجات الانفعالية :

أ- **الحاجة إلى التقبل :** يحتاج الطفل أن يكون محبوباً ، مقبولاً مرغوبا فيـه مـن الوالدين ومن الآخرين ، مقبولاً كما هو لذاته كإنسان بصرف النظر عـن جنسه ولونه وشكله وما يحتمل أن يكون عليه من عجز أو قصور فلا يكون بذلك موضع استهجان .

(وفاء محمد كمال ، ١٩٩٩،صـ ١٦٥)

ب- **الحاجة إلى الأمان :** يحتاج الطفل إلى الشعور بالأمن ، وبأنـه ينتمـي إلـى جماعة تحميه وتدافع عنه ، مما يؤدى إلى شعوره بالاستقرار . (هـدى محمد قناوى ، ١٩٩٥،صـ٣٣)

ج- **الحاجة إلى الحرية والاستقلال :** يحتاج الطفل فى هذه المرحلـة أن يـشعر بالحرية فى القول والفعل ، ليتمكن من التعبير عن رأيه بدون خوف أو كبـت ، والقيام بأنشطة مختلفة دون ضغط أو إحباط .

(عواطف إبراهيم محمد ، ١٩٩٣ ،صـ ١٢)

د- **الحاجة إلى التقدير والاحترام :** يحتاج الطفل إلى الشعور بتقدير الآخرين لـه واحترامهم لآرائه وتمكنه من المناقشة والتساؤل وألا يفرض عليـه الأوامـر والنواهى بالقوة ، وألا يكون عرضة للتهكم والسخرية .

(عزة عبد الفتاح ، ١٩٩٣ ،صـ ٢٩)

هـ - **الحاجة إلى النجاح :** إن الطفل دائماً فى حاجة إلى أن يشعر بأنه ناجح فى أداء الأعمال التى يكلف بها سواء فى داخل البيت أو خارجه مما يمنحه الثقة بالنفس .

(كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٩٩،صـ ٣٥)

٣) الحاجات الاجتماعية :

تتميز هذه الفترة باتساع دائرة العالم الاجتماعى الذى يتفاعل معـه الطفـل وباكتساب الخبرات اللازمة لعضوية الجماعة ، وتعلم السلوك المقبـول اجتماعيـا واللازم للتوافق الاجتماعى من خلال مواقف تعاونية .

(Bowlby . J , 1997 ,p.124)

٤) الحاجات العقلية :

أ- الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع : حيث يسعى الطفل إلـــى اكتـــشاف العـــالم المحيط به ، ولهذا تكثر أسئلته ، وتكون حواسه هى بوابة المعرفة .

(كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٩٩ ،صــ ٣٥)

ب- الحاجة إلى اكتساب المهارة اللغوية : تعتبر من الحاجات الرئيسية فى مرحلة الروضة ، فاللغة مظهر قوى من مظاهر النمو العقلى والحسى ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر.

ج- الحاجة إلى تنمية المهارات العقلية : يحتاج الطفل إلى تنمية مهاراته العقليـــة فى مجالات الإدراك والتذكر والتفكير ، وكلما تم تحقيق إشباع الحاجة إلى المعرفة والاتصال الاجتماعى إشباعاً سليماً أدى هذا إلى نمو كثير من العمليات كالتخيـــل وإدراك الدور الاجتماعى للإنسان .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ ،صــ ٤٥)

ثانياً : صعوبات التعلم :

مقدمة :

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً فـى حقـل التربيـة الخاصة مقارنة بالمجالات التقليدية المتعـارف عليهـا كالإعاقـات البـصرية ، والإعاقات السمعية ، أو التخلف العقلى وقد وجد بعض الباحثين فئة من الأطفـال تختلف عن غيرهم من العاديين وذوى الإعاقات الحسية ، والانفعالية ، والنفسية ، أو العصبية ، فهم لا يعانون من أى إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية ، ويتمتعون بنسبة ذكـاء عاديـة أو أكثـر ، ومـع ذلـك أداؤهـم الأكـاديمى تدنٍ فى مادة أو أكثر ويجدون صعوبة فى استخدام وفهم اللغه ، ولا يتناسب ذلـك مع إمكانياتهم .

(كمال أحمد الشناوى ، ٢٠٠٠ ،صـــ ١٥٤)

ومنذ أن ظهر هذا المفهوم على يد صموئيل كيـرك Samuel Kirk عـام ١٩٦٢ فى أحد كتبه عن التربية الخاصة ، وهو ما زال يلقى الخلط والخـلاف ، ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل الطـب العام ، وعلم الـنفس ، والتربيـة الخاصـة ، والأعـصاب ، والطـب النفـسى والفسيولوجى كما أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قـد أدى إلـى تعـدد المصطلحات التى استخدمت لوصف الأطفال ذوى صـعوبات الـتعلم ، وتنـوع خصائص هؤلاء الأطفال إلى حد بعيد .

(السيد عبد الحميد سليمان ، ٢٠٠٣ ،صـــ ٩٥)

وفيما يلى تعرض الباحثة مجموعة مـن الجوانـب الأساسـية المرتبطـة بصعوبات التعلم ، منها تعريف صعوبات التعلم ، وصـعوبات الـتعلم والمفـاهيم المرتبطة بها ، والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم ، وتصنيف صـعوبات الـتعلم ، ومحكـات تـشخيص صـعوبات الـتعلم ، وخـصائص الأطفـال ذوى صعوبات التعلم .

تعريفات صعوبات التعلم :

- تعريف مكتب التربية الامريكى عام ١٩٧٦

The united state office of education definition

لصعوبات التعلم أنه " تباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة فى واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التعبيـــر الـــشفوى والتعبيـــر الكتـــابى أو الاستماعى أو الفهم القرائى أو المهارات الأساســـية أو الاســـتدلال الحـــسابى أو المنهجى ، ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل فـــى واحدة أو أكثر من هذه المجالات هو ٥٠% أو أقل من تحصيله المتوقع ، وذلـــك إذا ما أخذنا فى الاعتبار العمر الزمنى والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفـــل .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ،صـــ ٨٥)

- أشارت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية

The Learning Disabilities (LDA) Association of America

إلى أن مفهوم صعوبات التعلم " هو حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهـــاز العصبى المركزى والتى تؤثر على النمو والتكامل ونمو القدرات اللغوية أو غيـــر اللغوية وأن صعوبات التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين فى درجة حدتها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنـــة والتطبـــع الاجتمـــاعى أو الأنشطة الحياتية اليومية ."

(Hammil, D., 1990 ,p. 78)

- وتبنت الحكومة الأمريكية ١٩٩٠ تعريفا لصعوبات التعلم بأنه عجز فى واحـــدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتى تدخل فى فهـــم واســـتخراج اللغـــة المنطوقة وقد يظهر ذلك فى اضطرابات التفكير والاســـتماع والكـــلام والقـــراءة والكتابة والتهجى والعمليات الحسابية .

(فوزية أخضر ، ١٩٩٧ ،صـــ ٣٩)

- وعرفت صعوبات التعلم على أنها عبارة عن ضعف أكاديمى يرجع إلى قصور نمائى فى القدرة على التركيز والانتباه نحو موضوع معين على أن يكون مستوى أداء الذكاء فى المتوسط على الأقل ويتطلب للطفل هنا طرق خاصة للتعلم حتـــى يتمكن من استخدام كامل قدرته العقلية الكامنه لديه .

(Malone, R., 2001 ,p.91)

- وتعرف صعوبات التعلم بأنها "انخفاض فى أداء الطفـــل بالمقارنـــة بـــالزملاء العاديين ، مع التمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة فى بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم ، أو التفكيـــر ، أو الإدراك ، أو الانتبـــاه ، أو القراءة ،أو الكتابة ، أو التهجى ، أو النطق ،أو إجراء العمليات الحسابية .

(حافظ بطرس حافظ ، ٢٠٠٨ ،صـــ ٢٣)

- فالأطفال ذوى صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يظهرون اضـــطرابات فـــى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو استيعاب اللغـــة المنطوقة أو المكتوبة والتى تظهر فى اضطرابات الاستماع ، والتفكير ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة ، والتهجى ، والحساب ، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية ، والإصابة الدماغية ، والعجز فى القراءة ، والأفزيما النمائية ، والخلل الوظيفى البسيط ، ولا يتضمن هذا المفهـــوم الحـــالات الخاصـــة بالأطفـــال ذوى مشكلات التعلم والتى ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية الـــسمعية والإعاقـــات البدنية كما لايتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعـــالى أو ذوى الحرمان البيئى.

(Conte, R. & Andrews, J., 1993 ,p.146-153)

وعلى الرغم من الاختلافات بين التعريفات الخاصة بـــصعوبات الـــتعلم ، إلا هناك بعض النقاط المشتركة بين هذه التعريفات ومنها :

- تعتبر صعوبات التعلم ذات طبيعة خاصة وليست ناتجـــة عـــن حالـــة إعاقـــة كالتخلف العقلى ، أو الإعاقة الجسمية أو الانفعالية ، المشكلات البيئية .
- وأن الطفل الذى يعانى منها لديه شكل من أشكال التباعد أو الانحـــراف فـــى إطار نموه الذاتى فى القدرات كما هو الحال فى جوانب الضعف والقصور .

- وأن صعوبات التعلم التى يعانى منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كـــالتفكير ، أو تكـــوين المفـــاهيم أو التـــذكر ، أو النطـــق ، أو اللغـــة ، أو التهجـــى ، أو الحساب ، وما قد يرتبط بها من مهارات .

(جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٨ ،صـــ ٣٥)

صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها :

أوضحت الكثير من الدراسات الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخري مرتبطة بها ، وكانت في البداية مجالاً للخلط بينها وبين هذه المفاهيم ، ومنها المتأخرون دراسياً ، وبطء التعلم.

أ- **صعوبات التعلم والمتأخرون دراسيا :**

يرجع التأخر الدراسي إلى عوامل متعددة ، منها عوامل خلقية ترجع إلى قصور نمو الجهاز العصبى الذي يظهر في انخفاض مستوي الذكاء عن المتوسط ، وهذه الأسباب يطلق عليها العلماء التخلف العقلى الوظيفى .

(خليل ميخائيل معوض ، ٢٠٠٢،صـــ ٢٩٦)

فأهم ما يميز مصطلح التأخر الدراسى هو انخفاض نسبه الذكاء عن المتوسط كما أن الحرمان الثقافى الاجتماعى والاضطراب الانفعالي يعتبران سببان رئيسان للتأخر الدراسى .

(Pisecco, R., 2001)

أما صعوبات التعلم يكون مستوي ذكاء الطفل فيها يتراوح بين المتوسط وفوق المتوسط ، ويحدد محك الاستبعاد أنها لا ترجع إلى إعاقة عقلية أو حسية أو اضطراب انفعالى أو سلوكى أو إلى أى قصور بيئى أو اقتصادى .

(عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٨ ، صـــ ٢٧)

ب- **صعوبات التعلم وبطء التعلم :**

يشير بطء التعلم إلى وصف حالة المتعلم من نا حية الزمن أى يشير إلى سرعته في فهم و تعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بفهم و تعليم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية .

(السيد عبد الحميد سليمان ، ٢٠٠٣ ،صـــ ١٤١)

وليس كل طفل بطئ التعليم صاحب صعوبات تعلم ، فيما عدا الأطفال ذوى نسبة الذكاء العادية الذين يظهرون بطأ مستمر في التعليم .

(Hughes, T., 2000 ,p.495)

المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعليم:

١-المدخل النفسى عصبى (النيورولوجى) :

يرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ أو التلف العصبى البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ، حيث تؤدى إلى ظهور جوانب التأخر فى النمو فى الطفولة المبكرة ، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها : نقص الأكسجين أو الاختناق أو نقص التغذية ، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة .

(Hunt,N & Marshall, K., 2005 ,p.34-36 ; Gates & Beacock , 1997 ,p.17)

٢- المد خل النمائى :

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن صعوبات التعلم تعكس بطئاً فى النضج (فى العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفى) وأنه نظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو .

(محمد علي كامل ، ٢٠٠٣:ص ٤٤ ; Mati, Z., 2001 ,p.1154)

٣- مدخل العمليات الأساسية :

يقوم هذا المدخل علي افتراض أن قصور العمليات الأساسية يعد مظهرا أولياء للاضطراب الوظيفى البسيط للجهاز العصبى المركزى ، وكذلك المشكلات الأكاديمية ، ويركز على الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، على اعتبار أن القصور فى هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية .

(محمود عوض الله وآخرون ،٢٠٠٦،ص ٤٥)

٤- المدخل المعرفى :

يهتم هذا المدخل بكيفية اكتساب المعلومات وتخزينها ودراسة الأنماط التى يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات أى معالجتها وتحليلها وتنظيمها وما يرتبط بذلك من عمليات ووظائف أولية وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في تنظيم المعلومات ، أو تحليلها ، أو تخزينها ، أو استرجاعها ، أو استخدامها . ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لايمكنهم في ضوء ذلك استبدال استراتجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدى إلى عدم قدرتهم علي أداء المهام الأكاديمية . (عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٨،صـــ ٥٤-٥٥)

أسباب صعوبات التعلم :

يرى العلماء أن هناك العديد من الأسباب والعوامل التي قـــد تـــؤدى إلـــي حدوث صعوبات التعلم ، ومع ذلك فقد توجد هذه الأسباب والعوامـــل ولا يعـــانى الطفل من أى صعوبة ، وهم يؤكدون على أن طبيعة صعوبات التعلم تقتـــضى ألا يكون هناك عامل واحد بعينه مسئول عن حدوث الصعوبة ، بـــل تتـــداخل هـــذه العوامل مع بعضها البعض منتجة الصعوبة ويمكن تحديد أهم أســـباب صـــعوبات التعلم في الآتى :

أ - العوامل الجينية Geneti factors :

تؤدى العوامل الجينية دوراً هاماً في حدوث صعوبات التعلم فقد أوضـــحت نتائج الدراسات التى أجريت علي أسر الأطفال ذوى صعوبات التعلم علي أهمية الدور الذي تؤديه العوامل الجينية في حدوث هذه الإصابات ، وخاصة صـــعوبات التعلم النوعية مثل صعوبات القراءة ، كما أكدت نتائج الدراسات علي أهمية الدور الجيني في حدوث كل من صعوبات القراءة ، والهجاء ، والكتابة بين مجتمع ذوى صعوبات التعلم .

(Abraham, 1992 ,p.26)

يشير شابيرو وريتش (1999) Shapiro & Rich إلى أن الدراســات التى أجريت على أسر وتوائم الأطفال ذوى صعوبات التعلم أوضحت أن نسبة ٣٥ – ٤٥ % من هذه الصعوبات ترجع إلى عوامل وراثية ، وأنه مع مرور السنوات وتقدم البحوث ربما يصل العلماء إلى تحديد الجين أو الجينـات المسئولة عـن صعوبات التعلم .

(Shapiro & Rich, 1999 ,p.26)

ب – الإصابة المخية Brain Damage :

أما أكثر الأسباب معقولية وقبولا لحدوث صعوبات التعلم هو مـا يتعلـق باضرابات الجهاز العصبي المركزى ، وخاصة ما يشير إليه الخلل الوظيفي بغض النظر إذا صاحب ذلك تلف عضوى أم لم يصاحبه ، حيث يتعرض الطفـل أثنـاء الحمل ، أو أثناء الولادة ، أو بعدها إلى إصابات تؤثر على الدماغ وخلايا المـخ ، وخاصة المسئولة عن عملية الفهـم ، أو الإدراك ، أو الـسمع ، أو البـصر ، أو الحركة وقد يحدث ذلك نتيجة لسوء تغذية الأم أثناء الحمل ، أو تعرضها للإصابة بـالأمراض أو الحـوادث ، أو نقـص الأكـسيجين أثنـاء الـولادة ، أو الحوادث التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة ، أو ما قد يصاب به من أمراض تؤثر علي دماغه

(بطرس حافظ بطرس ، ١٩٩٩،صــ ٣٨)

وفيما يتعلق بخلل وظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقتـه بـصعوبات التعلم ، أوضحت نتائج الدراسات التي أجريت أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبى المركزى وتؤكد دراسـات جـالابرادا Galaburda والتي تشير إلي أن هناك تغير في لحاء المخ لذوى عسر القراءة ، وأن هذا التغير عبارة عن اختلاف وعدم انتظام مجموعات خلايا منطقة اللحاء كما قام جالابرادا Galaburda بتشريح منطقة Hemisphere فوجد أن هذه المنطقة لها تأثير هـام علي اللغة (المقروءة والمكتوبة) وأن هناك تماثل في منطقة اللغة الموجودة فـي لحاء المخ لدي الأطفال ذوى عسر القراءة .

(Vogel & Adleman, 1993 ,p.5-6)

ويعتقد بعض الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض أنواع الإصابات المخية ، أو الاضطرابات في وظائف الجهاز العصبي المركز central Nervous system ورغم ذلك فإن هناك مشكلة رئيسية تتحدي الافتراض القائل بعلاقة الإصابات المخية بصعوبات التعلم ، وهي عدم وجود دليل علي أن كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من إصابات مخية ، كما أن ليس كل ذوي الإصابات المخية هم أطفال ذوى صعوبات تعلم .

(Heward & orlansky , 1992 ,p.146-147)

ج - عدم التوازن الكيميائي Biochemical Imbalance :

إن بعض صعوبات التعلم قد تنتج عن خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية . تؤكد نتائج الدراسات التي قامت بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والاختلالات الكيميائية علي أن النكهات ، والألوان الصناعية التي يتناولها الأطفال أثناء الطعام يمكن أن تسبب صعوبات التعلم ، والنشاط الزائد ، وتكون أحد طرق العلاج هي الامتناع عن الأطعمة التي تحتوي علي الألوان والنكهات الصناعية ، كما أن عدم قدرة خلايا الدم علي إنتاج المعدل الطبيعي للفيتامينات يؤدي إلي حدوث صعوبات التعلم ، ويكون الأطفال في هذه الحالة في حاجة إلي العلاج القائم علي الفيتامينات .

(Shapiro & Rich, 1999 ,p.27)

د - التأخر في النضج Maturational Delays :

يؤدى التأخر فى بعض مجالات النمو لدى بعض الأطفال إلي ظهور صعوبات التعلم ، ويتخذ التأخر النمائي أشكال عديدة ، فقد يتأخر نمو دماغ الطفل فينمو أبطأ من المعتاد ، أو يتأخر النمو الجسمي لديه مما يجعله غير قادر علي السيطرة علي توازن وتوافق حركاته عندما يقف أو يجلس أو يمشي ، وقد يتأخر في النطق فلا يقدر عليه إلا في عامه الرابع أو الخامس ، أو قد يعاني من تأخر في بعض مجالات النمو كالإدراك السمعى والإدراك البصرى ، والقدرة على

التجريد ، أو التذكر أو بعض الوظائف الأخري ، مما يؤثر بالضرورة في ظهــور صعوبات التعلم.

(محمد عبد الرحيم ، ٢٠٠٠ ، صـــ٤١-٤٢)

هـــ - العوامل الخارجية Extrinsic factors :

هناك عدد من العوامل الخارجية التي يمكن أن تساعد في حدوث صعوبات التعلم ، وهذه العوامل هي أساليب التدريس ، والمناهج الدراسية ، والبيئية المنزلية ، ولكن في الوقت ذاتة يجب الإشارة إلي أن هذه العوامل لا تسبب صعوبات التعلم ولكنها تسهم في حدوثها كمــا أشــار لوفيــت Lovitt إلــي أن مــن العوامــل البيئية التي قد يعتقد أنها تسهم في حدوث صعوبات التعلم نقص الدافعية والتدريس غير الملائم .

وتوضح دراسة جارسيا ودى كاســو Garcia & De Caso (2004) دور الدافعية في تحسين صعوبات التعلم حيث سعت الدراسات إلي معرفــة أثــر التدخل القائم علي تحسين الدافعية وما يتضمنه من تحــسين (مــستوي الكفــاءة ، والتوقعات ، والمعتقدات ، وتقدير الذات ، والفاعلية الشخصية) وأثر ذلك علــي صعوبات التعلم ، حيث أكدت نتائج الدراسة علي فاعلية التدخل القائم علي تحسين الدافعية في تحسين جودة الكتابة .

(Garcia & De Caso, 2004 ,p.324)

تصنيف صعوبات التعليم :

يعد تصنيف الصعوبات على أساس صعوبات نمائية وأخرى أكاديمية من أكثر التصنيفات تداولاً ، وسوف تتناول الباحثة صعوبات التعلم النمائية بشيء من التفصيل .

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities :

وتتضمن هذه الفئة دراسة مايتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الأفراد كالإدراك الحسى (البصرى – السمعى) والانتباه

عدم الوضوح من المصدر

والتفكير واللغة والذاكرة ، وهذه الصعوبات ترجع إلى وجود اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبى المركزى ، وقسمت هذه الصعوبات إلى :

١) صعوبات تعلم أولية :

وتتعلق بالعمليات التالية :

- الانتباه - الإدراك - الذاكرة

٢) صعوبات تعلم ثانوية :

وتتعلق بالتفكير - والكلام - والفهم - واللغة الشفوية

(Trissler, T., 2005 ,p.650)

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

وتتضمن دراسة المشكلات الأكاديمية والتى ترجع إلى وجود صعوبات تعلم وتتمثل فى القراءة والكتابة والحساب و الهجاء .

١-صعوبات تعلم القراءة :

وتظهر فى صورة انخفاض في القدرة علي الفهم القرائى أو الإبدال بالكلام أو انخفاض القدرة العامة علي القراءة بشكل دال عن المتوقع وفقاً لمستوى الذكاء .

(Ramar, R., et al, 2004 ,p.200)

٢-صعوبات تعلم الكتابة :

وتظهر في شكل انخفاض في قدرة الفرد علي كتابة اللغة والتهجى وتطبيق قواعد اللغة واستعمال الألفاظ وتنظيم الأفكار وذلك بصورة دالة عن المتوقع وفقا لمستوى الذكاء .

(Kendall, PH , 2000 ,p.131)

٣- صعوبات تعلم الحساب :

وتتمثل في انخفاض قدرة الفرد علي اكتساب الحقائق المرتبطة بالأعداد أو تكوين و كتابة الأعداد والعمليات الحسابية والتفكير المتعلق بمجال الحساب ، وذلك بصورة دالة عن المستوى المتوقع وفقاً لمستوي الذكاء .

(Frank, R., et al 1992 ,p.5)

- ونوضح فيما يلي صعوبات التعلم النمائية ومظاهرها :

١. **صعوبة الانتباه :** يُظهر الطفل سمات سلوكية مختلفة كسهولة التشتت ، والاستجابة السريعة دون تركيز ، وعدم الانتباه لعدة أشياء في وقت واحد ، والانتباه لأشياء لا علاقة لها بالموضوع ، والكسل والخمول .

(زينب محمود شقير ، ٢٠٠٢ ،صـ ٢٧١)

٢. **صعوبة التذكر :** وتحدد السمات الدالة علي صعوبة التذكر في تذكر الأشياء السهلة ، وصعوبة تعلم أشياء جديدة ، وصعوبة ربط الخبرات الجديدة بالسابقة ، وصعوبة استرجاع المعلومات ، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات .

وتظهر في عدم القدرة علي تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه ، مما يؤثر على تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل .

(مصطفي نوري و خليل عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ ،صـ ١٨٢)

فهم يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية وتظهر في صعوبة معرفة وتحديد الأصوات التي سبق لهم أن سمعوها ، وصعوبة في الذاكرة البصرية ، فهم يعانون من صعوبة فى استدعاء الحروف الهجائية ، والأعداد ، والمفردات المطبوعة ، ومهام التطابق البصرى ، ورسم الأشكال . وأيضا صعوبة في الذاكرة الحركية ، حيث نجد لدي الطفل مشكلة في تعلم مهارات مثل : ارتداء الملابس وخلعها ، وربط الحذاء ، والحركات الإيقاعية ، والكتابة ، ورمي الكرة . (بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٨ ،صـ ٧٨-٨٠)

٣. **صعوبة الإدراك :** تتمثل في الصعوبة التمييزية (التمييز البصرى ، والتمييز السمعى ، والتمييز اللمسى ، والتمييز الحركى ، والتمييز بين الشكل والأرضية ، وصعوبة الإغلاق) حيث يصعب علي الطفل ذي الصعوبة ترجمة مايراه ، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض ، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنه ، وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه ، وبالتالي فإن استجابته قد تتأخر ، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل : " لحم " و " لحن " .

(مصطفي نوري وخليل عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ ،صـ ١٨٢)

٤. **صعوبات اللغه والكلام :** ويظهر علي الأطفال ذوى صعوبات اللغة صـــعوبة فى التعبير عن الأفكار ، والصعوبة في تكوين الجمل والعبارات ، والصعوبة فـــي فهم ما يسمع من لغة الآخرين ، والصعوبة في مشاركة الآخرين فى أحـــاديثهم أو المبادرة بالكلام ، ويلاحظ عليهم التردد في الكلام ، واستعمال القليل من المفردات ، كما أنهم يتكلمون بشكل غير واضح ويظهر بعضهم مشكلة التسرع في النطق .

(راضي الواقفي ، ٢٠٠٤،صـــ ٢٧٢)

٥. **صعوبه التفكير :** هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبـــل الإجابة بالإضافة إلى ضعف في التفكير المجرد ، وصعوبة المقارنـــة والـــربط ، وصعوبة تمييز أوجه الشبه والاختلاف .

ي نوري وخليل عبد الرحمن ، ٢٠٠٧،صـــ١٨٢)

- **العلاقه بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديميه :**

يري العديد من الباحثين أن أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية . لـــذا يمكـــن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات والسبب الرئيسي لها ، ومن ثم فإن أى تأخير في تحديد وتشخيص ووقاية وعلاج صعوبات التعلم النمائية خـــلال السنوات الأولى فى المدرسة بل وقبل المدرسة يفرز العديد من صعوبات الـــتعلم الأكاديمية في المرحلة الأبتدائية .

(Fletcher, JM.، et al, 2001 ,p.221)

وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالـــة بـــين مستوي كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتبـــاه والإدراك والـــذاكرة والتفكيـــر واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمى علي اختلاف مستوياته . لذا فالعلاقـــه بـــين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة سبب ونتيجة .

حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكـــاديمى ، وكافة الأداءات المعرفية التى يفرزها وينتجها النشاط العقلـــى المعرفـــى . فـــتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهـــم واســـتخدام اللغـــة ومهـــارة الإدراك

السمعى للتعرف على أصوات الحروف (الإدراك الفونيمى) . والقدرة البصرية علي تنفيذ وتحديد الحروف والكلمات . ويتطلب تعلم الكتابة الكفاءة فى العديد من المهارات الحركية مثل : التخطيط الحركى ، التآزر الحركى الدقيق لاستخدامات الأصابع وتآزر حركة اليد والعينين وغيرها من المهارات.

(Gavin Reid ، 2007 ,p.141-144)

- **محكات تشخيص صعوبات التعلم :**

لتمييز صعوبات التعلم عن حالات الإعاقة الأخرى ، من الضرورى وصف أو تحديد الخصال المميزة لهذه الفئات من الأطفال .

وتوجد ثلاث محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم بأن الطفل لديه صعوبات خاصة فى التعلم ، وهذه المحكات هي :

(محمود عبد الحليم المنسى ، ٢٠٠٣ ،ص٢٥١)

١. **محك التباين Discrepancy Criterion :**

يظهر الأطفال ذوى صعوبات التعلم تباعداً فى النمو أو فى التحصيل الأكاديمى والأداء المتوقع ، والتباعد يعني تبايناً كبيراً بين المستوى التحصيلى والقدرات العقلية فى واحدة أو أكثر من المجالات الآتية ، القدرة علي التعبير اللفظى ، فهم واستيعاب المادة المسموعة ، القدرة على التعبير الكتابى ، المهارات الأساسية فى القراءة ، فهم واستيعاب المادة المقروءة ، العمليات الحسابية والاستدلال الحسابى .

(بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٨ ،ص١٢٣-١٢٤)

ويشير محك التباعد إلي وجود تباعد بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات ، وكذلك في جوانب النمو المختلفة ، كأن يمشى الطفل وينمو حركياً في السنة الأولى بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة .

(نايفه قطامي ، ١٩٩٢،ص ٢٠٥)

٢. محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويتضمن استبعاد الأطفال ذوى مشكلات التعلم ، وفى نفس الوقت يعانون من واحدة أو أكثر من الإعاقات العقلية أو الحسية (سمعية أو بصرية أو البدنية أو الانفعالية أو اضطرابات التواصل أو الحرمان البيئى ، ولكن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى لا يعنى بحال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات التعلم بمعنى أن الاستبعاد لا يعنى أكثر من أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة يحتاجون إلى برامج علاجية تناسب إعاقتهم الأساسية .

(جمال مثقال مصطفى ، ٢٠٠٠ ،صـ ٨٠)

٣. محك التربيه الخاصه Special Education Criterion :

ويعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة فى التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم والتى تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم ، وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم للأطفال فى الفصل المدرسى العادى .

(أحمد أحمد عواد ، ١٩٩٦ ،صـ ١٠٤-١٠٥)

- خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

هذه الخصائص يمكن للمعلمة ملاحظتها بدقة عند مراقبة الطفل فى المواقف المتنوعة والمتكررة ، ومن أهم هذه الخصائص ما يلى :

١- **النشاط المفرط :** كثير من ذوى صعوبات التعلم ذوى نشاط مفرط ، وخاصة من لديهم خلل وظيفى فى المخ ، ولا يمكن اعتباره سلوك مشكل لمجرد حدوثه مرة واحدة ، ولكن إن تجاوز حدوثه ثلاثة أمثال حدوثه لدى الطفل العادى .

(Brainard, R., 2005 ,p.420-429)

٢- **ضعف النشاط الحركى** : وهو عكس فرط النشاط والحركة ، بالرغم من عدم شيوع هذا السلوك بـين ذوى صـعوبات الـتعلم إلا أنـه سـلوك قـائم يمكـن ملاحظته بين هذه الفئة .

(سامى محمد ملحم ، ٢٠٠٦ ،صـــ ٥٤)

٣- **الاندفاعية والتهور** : فهم يتميزون بالتسرع فى إجابــاتهم ، وردود فعلهـم ، وسلوكياتهم العامة.

(Learner, J., 2000 ,p.100)

٤- **البطء الشديد فى إتمام المهمات** : وخاصة المهمات التعليمية التـى تتطلـب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً فى نفس الوقت مثل الكتابة .

(نادية جميل ، ٢٠٠٢ ،صـــ ١٦)

٥- **قصور الدافعية** : نقص الدافعيـة قـد يـأتى نتيجـة لعـدم قـدرة الطفـل على التعلم ، إلا أنه سلوك يتكرر فى تقارير تشخيص هـؤلاء الأطفـال ، وفـى بيئاتهم الدراسية .

٦- **صعوبة نقل الانتباه** : يكون الطفل ذوى صعوبات التعلم مستمراً فى تركيـز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف ، وفـى هـذه الحالة يكون لديه صعوبة فى نقل الانتباه من مثير إلى أخر .

٧- **عدم القدرة على التركيز** : وترتبط بنقص الدافعية أو النشاط المفرط ، ويتمثل فى عدم قدرة الطفل على التركيز والاستمرار لأى فترة زمنية لأداء عمل ما .

(سامى محمد ملحم ، ٢٠٠٦،صـــ ٥٤)

٨- **صعوبات فى الذاكرة** : يجـد الطفـل صـعوبة فـى تخـزين واسـترجاع المعلومات ، وقد تكون هذه الصعوبة فى الذاكرة قصيرة المدى أو فـى الـذاكرة طويلة المدى .

(Hallahan, D. & Kaffman, M., 2003 ,p.104)

٩ - **صعوبات فى التفكير** : لايستطيع الطفل تطبيق ما تعلمه ، لذا فهو يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب .

١٠ – **صعوبات فى الإدراك العام واضطراب المفاهيم** : يعنى صعوبة فـــى إدراك الشكل والاتجاهات ، والزمان ، والمكان ، والمفـــاهيم المتجانـــسة والمتقاربـــة ، والأشكال الهندسية الأساسية .

(عبد الرحمن سيد ، ٢٠٠١ ،صـــ ٢١٩)

١١– **صعوبات فى فهم التعليمات** : التعليمات التى تعطى لفظياً ولمرة واحدة مــن قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الأطفال ، بسبب مشاكل التركيـــز والـــذاكرة ، لذلك نجد أنهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات المطلوبة منهم .

(عمر محمد ، ٢٠٠٦ ،صـــ ٨٤)

١٢– **ضعف فى التوازن الحركى العام** : وهذا يؤثر على مشى الطفل وحركاتـــه فى الفراغ ، كما أنه يضر بقدراته فى الوقوف أو المشى على خـــشبة التـــوازن ، والجرى فى الاتجاهات الصحيحة فى الملعب .

(Hallahan, D. & Kaffman, M., 2003 ,p.104)

١٣ – **صعوبات فى العضلات الدقيقة** : الإمساك بالقلم لا يكون بشكله الـــصحيح والقبض عليه ضعيف ، مع وجود صعوبة فى إحكام أزرار قميصه أو حذائه .

(محمود عوض الله وآخرون ، ٢٠٠٦،صـــ٣٣)

١٤– **اضطرابات (عصبية – مركبة)** : وهى متعلقة بالجهاز العصبى المركزى ، وقد تظهر هذه الاضطرابات فى أداء الحركات العضلية الدقيقة .

(عمر محمد ، ٢٠٠٦ ،صـــ٨٥)

١٥– **الانسحاب المفرط** : مشاكلهم الكثيرة تحبطهم بشكل كبير ، وهذا يؤدى إلـــى عدم رغبتهم فى الظهور والاندماج مع الآخرين .

(مصطفى نورى ، خليل عبد الرحمن، ٢٠٠٧ ،صـــ ١٨٥)

١٦– **صعوبات لغوية مختلفة** : لدى البعض منهم صعوبات فى النطق أو الصوت ، ومخارج الأصوات ، كما يعد التأخر اللغوى عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية.

(عبد الحمن سيد ، ٢٠٠١ ،صـــ ٢١٨)

١٧- **صعوبات فى التعبير اللفظى** : حيث يتحدث الأطفال بجمل غير مفهومـــه ، ويتعثرون فى اختيار الكلمات المناسبة ، ويكررون الكثير مـــن الكلمـــات ، كمـــا يجدون صعوبة فى استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ،صـــ٦٠)

١٨- **صعوبات فى التآزر (الحسى – الحركى)** : يكون الطفل متهوراً ولديه عدم قدرة على الضبط الحركى ، وقد يجد صعوبة فى مسك أو رمى الأشـــياء ،ونجـــد كتابـــة الطفـــل غيـــر صـــحيحة مثـــل كلمـــات معكوســـة أو كتابـــة من اليسار لليمين .

(بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٨،صـــ٧٧)

١٩- **عدم المجازفة وتجنب أداء المهام** : خوفاً من الفـــشل ، فـــلا يجـــازف ولا يخاطر فى الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة .

(ربيع محمد وطارق عبد الرؤف ، ٢٠٠٨ ،صـــ ١٠٥)

٢٠- **القابلية للتشتت** : يكون الطفل ذى الصعوبة أكثر سهولة فى جذب الانتبـــاه من مثير إلى آخر ، مع عدم القدرة على تركيز انتباهه سوى فترات محدودة مـــن الوقت ، لذا يشتت انتباهه بين المثيرات المختلفة .

(سعيد حسنى الفره ، ٢٠٠٧ ،صـــ ٦٠)

٢١- صعوبات فى تكوين علاقات اجتماعية سليمة .

ثالثا : مهارة الأدراك الفنولوجى :

مقدمة :

إن تعلم القراءة يعد من العمليات المعقدة ، التى تتطلب أن يكون لدى الطفل ما يعرف بمهارة التمثيل اللغوى ، وأولى تلك المهارات مهارة الإدراك الفنولوجى ، فعملية القراءة تعتمد على القدرة على تحويل الحروف الهجائية إلـــى أصـــوات تُكون مقاطع صوتية تتكون منها صوت الكلمة ، فالطفل الذى لا يستطيع أن يعـــى المقاطع الصوتية المكونة للكلمة سوف يعانى من صعوبة في التـــشفير الـــصوتى (تحويل الأحرف الكتابية إلى صورها الصوتية) .

(Demon,E & Gomber,E , 1996 ,p.315-332)

ويعتبر القصور فى مهارة الإدراك الفنولوجى العامل الأساسى لـصعوبات التعلم القرائية فالطفل الذى لايستطيع إدراك الكلمة ، وتمثيل أصواتها بـالتعرف على وظيفة صوت كل حرف فـى تـشكيل صـوت الكلمـة ، سـوف يعـانى من صعوبة فى التعلم .

(Joanisse, Mark , et al , 2000,p.30-60)

فعلى الرغم من العوامل الجينية العصبية ، ربما تكون ذات صـله قويـة بأسباب صعوبات تعلم القراءة ، إلا أنها لا تعد ذات صله قوية بأسباب التباعد بين ضعف القدرة على القراءة ونسبة ذكائهم المتوسط أو فوق المتوسط ، إنما يرجـع هذا التباعد إلى ضعف مهارة الإدراك الفنولوجى .

(Stanovich , Keith , 1994 ,p.579-595)

فهناك دليلاً قوياً وجوهرياً على أن الفروق الفردية بين الأطفال فى الإدراك الفنولوجى واقع لايمكن إنكاره قبل بداية تعلم الطفل ، إلا أن هذا يؤثر فـى تقـدم الطفل فى تعلم القراءة.

(السيد عبد الحميد سليمان ، ٢٠٠٣،صـ١٠٧)

وفيما يلى تعرض الباحثة مجموعة من الجوانب الأساسية المتعلقة بمهـارة الإدراك الفنولوجى ، منها ما هو الإدراك الفنولوجى ، تعريف الإدراك الفنولوجى ، مكوناته ، تطور الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال ، مستوياته ، أهميته ، كيفيـة قياسه ، وتنمية الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال .

ماهو الوعى أو الإدراك الفنولوجى ؟

إن الوعى أو الإدراك الفنولوجى ، هو أول مهارة مـن مهـارات الـوعى اللغوى Meta- linguistic وتتضمن :

١) الوعى أو الإدراك الصوتى (الفنولوجى) Phonological Awareness

٢) الوعى أو الإدراك بمعنى الأصوات Morphology Awareness

٣) الوعى أو الإدراك بمعنى الكلمات أو المفردات Semantics Awareness

٤) الوعى أو الإدراك بتراكيب الجمل
Syntax Awareness

٥) الوعى أو الإدراك بمضمون الجملة
Discourse Awareness

٦) الوعى أو الإدراك باستخدام اللغة كأداة للتواصل تعبر عن حال المتحدث
Pragmatics Awareness

(Phelps, 2003 ,p.20 ; Lane, 2005 ,p.32)

ونجد أن الوحدات الصوتية (الفونيمات) هى أصوات الكلام الفردى والتى يتم تمثيلها عن طريق رمز كتابى مفرد ، والوحدات الفونيمية تعد خالية المعنـــى ، وتترابط تلك الوحدات الفونيمية بطرق مختلفة لتكون آلاف الكلمات والتـــى قـــد تتشابه صوتاً ولكنها مختلفة المعنى . فالفونيم Phoneme هو أصغر وحدة صوتية فى اللغة المنطوقة .

(روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ :صـــ ٣٤٥; Sanstead , 2002,p.95-98)

تعريف الإدراك الفنولوجى :

– يشار إلى الإدراك الفنولوجى بأنه الوعى بأن اللغة مكونه من نظـــام الكلمـــات والوحدات الصوتية سواء صوت حرف أو مقطع صوتى .

(Fiexer, et al , 2002 ,p.332)

– كما يشار إليه بأنه هو القدرة على تمثيل الأصوات المفردة فى الكلمات المنطوقة ، من خلال مهارة إدراك الكلمة وإعـــادة نطقهـــا ، ومهـــارة التحليـــل الـــصوتى (التجزئة) ، ومهارة الضم ، ومهارة إدراك الفونيمات .

(Picord ,et al , 2002 ,p.12)

– كما يعرف أيضاً بأنه القدرة على التعرف على الفونيمات(الوحدات الصوتية) ، وتعمـــيم اســـتخدامها عبـــر معالجـــة أو تمثيـــل الوحـــدات الـــصوتية المكونـــة للكلمة المنطوقة .

(Greaves , et al , 1998 .219)

- ويعرف الإدراك الفنولوجى أيضاً بأنه الوعى بالوحدات الـصوتية المجـردة ، المكونه للكلمات المنطوقة وتشمل مقاطع أو وحدات صوتية ، وأصوات حـروف فى بداية أو نهاية الكلمة .

(Rvachew , et al , 2003 ,p.199)

- وكذلك يعرف بأنه هو الحساسية لدى طبيعة تقسيم الكلام ، فهو فهم واضح للغة المتكلم بها والتى تحتوى على كلمات تتراوح من كلمات بأكملها ومقـاطع إلـى وحدات أصغر ومقاطع متعددة من الأجزاء الأولية والقافية والأصوات .

(Logian,C , et al , 1998 ,p.454)

- كما يعرف الإدراك الفنولوجى أيضاً بأنه بمثابة فهم الأساليب المختلفـة التـى يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغـة الـشفوية إلـى مكونـات أصـغر أو وحـدات صـوتية أصـغر ، والتعامـل معهـا مـن هـذا المنطلـق ، ويمكن القيام بتجزئة اللغة الشفوية إلى وحدات أصغر عن طريـق العديـد مـن الأساليب المختلفة . (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ،صـ ١٣٧)

محددات الإدراك الفنولوجى :

يتكون الإدراك الفنولوجى من ثلاث مكونات هى :

١- نسبة الذكاء (IQ) :

حيث أن القدرات العقلية من أهم العوامـل المـؤثرة فـى جـودة الإدراك الفنولوجى للأطفال ، فمستوى مهارات الإدراك الفنولوجى اللازمة لتعلم القراءة ، مرتبطة بمتغيرات الإنجاز التحصيلى للطفل الذى يتأثر بنسبة الذكاء والسن والحالة الاقتصادية .

وتحتاج مهارة الإدراك الفونيمى قدرات معرفية أعلى من مهارات التجزئة والضم الصوتى ، والتى تتطلب من الطفل أن يقوم بتعمـيم مهـارات التجزئـة و الضم الصوتى عبر مهام الحذف و الاستبدال أو الإضافة .

(Torgesen , et al ,1998 ,p.215-220)

٢- الذاكرة اللغوية قصيرة المدى :

حيث نجد أن ضعف مهارة الإدراك الفنولوجى ، أنما يعود إلـى ضـعف الـذاكرة الـصوتية وسـرعة التعـرف علـى المثيـرات ، فيجـب أن يتـذكر الطفل المثير المطلوب لفترة كافية ، لذا فإن الذاكرة قصيرة المدى هامة جداً لأداء المهمة المطلوبة . (Lander & Wumer , 2000 ,p.243-252)

ويشير تومسون (1998) Thomson وإفراسـن و وانمـر (1993) Iversen & Wnmer إلى أن ضعف مهارة الإدراك الفنولوجى ناتج عن ضعف مهارات إدراك الفونيمات ، ويرجع ضعف مهارات الإدراك الفونيمى إلى ضـيق مدى الذاكرة .

(Iversen & Wnmer, 1993 ,p.85 ; Thomoson, M , 1998 ,p.34-46)

٣- إدراك الكلام :

يجب أن يكون الطفل مدركاً للأصوات المطلوبة ، حتى يتمكن من تمثيلهـا لغوياً ، حتى يستفيد منها فى مواقف أخرى .

(Mc Bride , 1995 ,p179-182)

ويشير جانسا وآخرون (2000) Joanisse , et al إلى أن إدراك الكلام ، يصنف الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة إلى ثلاث مجموعات :

أ) ذوى صعوبات تعلم القراءة ، الناتجة عن ضـعف مهـارة الإدراك الفنولـوجى ، وهى ليست نتيجة ضعف قدرة الطفل على إدراك الكلمة ، إنما هو نتيجة عدم قدرة الطفل على إدراك وظيفة صوت الحرف فى تشكيل صوت الكلمة .

ب) ذوى صعوبات تعلم القراءة الناتجة عن ضعف النمو اللغوى ، وهؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى إدراك الكلمة المنطوقة .

ج) ذوى صعوبات تعلم القراءة الناتجة عن ضعف النمو اللغوى ، وضعف مهارة الإدراك الفنولوجى ، وهم مجموعة من الأطفال أدائهم اللغوى يشبه الأطفـال الأصغر سناً .

(Joanisse ,et al , 2000 p.30-60)

تطور الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال :

بالرغم من أن إدراك الصوتيات والقواعد اللغوية ينمو ويتمـايز بـصورة طبيعية عند معظم الأطفال إلا أن المعارف والمهارات الـضرورية لاستخدامات اللغة المنطوقة تتأثر لدى الأطفال الذين تبدو عليهم مظاهر اضطراب فـى إدراك الصوتيات أو قصور فيه .

(فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠٢ ،صـ٣٨٣)

ففى شهور الطفولة القليلة الأولى ، تتكون اللغة الشفوية من اختبار الطفـل للأصوات أو اللعب بها . ويصدر الطفل أصـوات البكـاء عنـدما يكـون قلـق أو منـزعج أو لـشعوره بـالألم أو الجـوع أو الـشعور بـالابتلال . وعندما يصل الطفل إلى سبعة أو ثمانى أشهر يكون الأباء قـادرين علـى تمييـز صراخات أطفالهم .

(مورو لسلى ، ٢٠٠٤ ،صـ ٢٥٤)

أما فى مرحلة المناغاة فيطلق الطفل أصواتاً تشكل عينة من أصوات الكلام كافة ، فإن كلماته الأولى تكون فى أحياناً كثيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين ويتألف كل مقطع من حرف ساكن وآخر متحرك ، وغالباً ماتكون السواكن أمامية ، مثل الباء والميم ، أما الحركات غالباً ماتكون خلفية .

(هدى محمود الناشف ، ١٩٩٩ ،صـ١٥)

ونجد أن الأطفال فى سن (٢ – ٤) سنوات يكون لـديهم القـدرة علـى الإدراك الفنولوجى (الصوتى) ويجد هؤلاء الأطفال سهولة فى عزل وأداء المقاطع أكثر من المقاطع الأولية الفرعية ، ويستمتعون بالإيقاع ، ومن ثم لابد من وجـود أنشطة صوتية لتلك المرحلة لأنه لايوجد شك فى أن الأطفال الذين يعـانون مـن صعوبة فى أداء مهام الإدراك الفنولوجى سوف يواجهون مشكلات فـى اكتـساب مهارة القراءة فيما بعد وعندما يصل الأطفال إلى أربع أو خمس سنوات يميـزون الفروق بين الفونيم الواحد فى الكلمات .

(Troia, R & Graham, S , 1998 ,p.71)

مستويات الإدراك الفنولوجى :

إن مهارة الإدراك الفنولوجى تتضمن أربع مستويات متدرجة الصعوبة وفقا لنظرية أدام Adam وهى :

- **المستوى الأول :** يتضمن مهارة استخدام الأذن ، للتمييز بين الأصوات المكونه للكلمة ، فى المهام التى تتطلب القدرة على تذكر واكتشاف الإيقاع الصوتى بين الكلمات المتشابهة ، وللتعرف على الأصوات المفردة ، وفى تلك المهام يطلب من الطفل أن يتعرف على الكلمات أو الصور التى تتفق فى الإيقاع الصوتى .
- **المستوى الثانى :** يتضمن القدرة على التعرف على الكلمات ذات البدايات والنهايات المتشابهة ، وبالتالى فهى تتطلب القدرة على تركيز الانتباه بشكل أكبر على الوحدات الصوتية المكونة للكلمة وكذلك تتضمن القدرة على اكتشاف الأصوات أو الكلمات التى لا تتطابق مع كلمات أخرى سواء كان هذا الاختلاف فى بداية أو نهاية الكلمة ، وهنا يكون تركيز الطفل على الأصوات المفردة .
- **المستوى الثالث :** يتضمن القدرة على التجزئة والضم الصوتى للمكونات الصوتية للكلمة ، وتتضمن مهارات مثل :
  - تجزئة الكلمة عبرالتجزئة الصوتية إلى بدايتها ونهايتها ، واستبدال صوت أحد المقطعين بصوت مقطع أخر ، ثم يحاول ضم صوت المقطعين ليقرأ كلمة جديدة حقيقية .
  - تجزئة الكلمة إلى ثلاث مقاطع ، ثم تبديل موقع أصوات تلك المقاطع ، أو استبدال أحد أصوات المقاطع بمقطع صوتى آخر ، ثم يقوم بالضم بينها ليقرأ كلمة جديدة حقيقية .
  - تجزئة الكلمة إلى أصوات الحروف المكونه لها ثم يقوم بتبديل مواقع أصوات الحروف ، أو استبدالها بأصوات حروف أخرى ، ثم يقوم بالضم بينها ليقرأ كلمة جديدة حقيقية .
- **المستوى الرابع :** ويتضمن القدرة على تجزئة الكلمة إلى أصوات الحروف المكونه لها ، ثم استبدال مواقعها أو استبدال صوت أحد الحروف بصوت حرف أخر ، ثم ضمها لتكوين كلمة جديدة ، إلا أن تلك الكلمات لا تمثل كلمات حقيقية

فى اللغة (ليس لها معنى)، لذا يعد هذا المستوى أكثر تعقيداً .

(Bruce & Steven , 1994 ,p.231)

وتـــشير لنـــى (Lane (2005 إلـــى أن مـــستويات مهـــارات الإدراك الفنولوجى ، متدرجة الصعوبة تبدأ بـــ :

أ) **مستوى إدراك الكلمة** : القدرة على عزل الكلمة المفردة من الكلام المنطوق من خلال مهام إدراك الإيقاع الصوتى بين الكلمات .

ب) **مستوى إدراك المقطع** : القدرة على ضم مقاطع صوتية لتشكيل صوت الكلمة .

ج) **مستوى إدراك أصوات بداية ونهاية الكلمة** : وهى القدرة على حذف صـــوت مقطع أو صوت حرف فى بداية أو نهاية الكلمة حسب الأمر الموجه للطفل .

د) **مستوى إدراك أصوات الحروف** : القدرة على تمثيل صوت الحرف فى الكلمة ، أو إدراك وظيفته فى تشكيل صوت الكلمة من خلال مهام الاســتبدال والحـــذف والإضافة .

(Lane , 2005 ,p.260-262)

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٨) إلى خمس مستويات للإدراك الفنولوجى ، والتى تتمثل فى :

أ) **الأغانى المنغمة** : التى تتضمن السجع أو الأغانى البسيطة .

ب) **تجزئة الجمل** : أى يمكن تجزئة الجمل إلى كلمات وتمييزها كل منها عن الآخرى.

ج) **تجزئة وضم الفونيمات المـــستقلة** : أى تجزئة الكلمات إلى مقـــاطع أو ضـــم المقاطع معاً لتكوين كلمات .

د) **تجزئة الكلمة إلى مقطعين وضمهما معاً** : يمثل النصف الأول بدايـــة الكلمـــة والنصف الآخر السجع .

هـــ) **تجزئة المقاطع وضمها** : أى أن الكلمة تتألف من أصوات أو فونيمات يمكن تناولها عن طريق التجزئة أو الضم أو إبدال فونيم أو أكثر للحصول على كلمـــات جديدة .

(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٨ ،صـــ ١٣٨-١٣٩)

أهمية الإدراك الفنولوجى :

تشير العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة الإدراك الفنولوجى ، فى بداية تعليم القراءة على المستوى العالمى لأى لغة ، حيث أن كل الدراسات أكدت على العلاقة الإيجابية بين تنمية الإدراك الفنولوجى ونمو مهارات القراءة المبكرة، وأن مهارة الإدراك الفنولوجى من أهم مهارات التمثيل اللغوى اللازمة لتطوير التعلم الذاتى للقراءة ، ويبدو أثر الإدراك الفنولوجى من خلال القدرة على تهجى الكلمة غير المألوفة داخل نص قرائى ، عبر الاستماع .

,p.231-234 ; Mayo, Catheine, et al , 2003 ,p1184-1196)
(Wei, Youfu , 2005 ,p.161 ; Bjurster, Ulla,et al ,2003

لذلك فالأطفال الذين يفتقرون إلى الإدراك الفنولوجى هم الأكثر احتمالاً لتعرضهم للفشل القرائى ، وقد بينت العديد من الدراسات المستعرضة أن الأداء على المهمات التى تقيس الإدراك الفنولوجى فى مستوى الروضة والصف الأول هى منبئات قوية بالتحصيل القرائى ، فإن تطور الإدراك الفنولوجى يسهل تعلم القراءة ، وبدونه يكون من الصعب فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها مما يؤدى إلى ضعف فى استراتجيات الهجاء .

(ألن وهيج ، ١٩٩٨ ،ص ١٤١)

وعلى ذلك فإن العمل على تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى للأطفال له فاعليته الكبيرة فى تنمية وتدعيم القراءة المبكرة ، ويساعد الأطفال على أن يصبحوا قادرين على التعرف على كل صوت لفظى من خلال كلمة ما ويميزوا عدد هذه الأصوات التى سمعوها ويتمكنوا من دمج مقاطع الكلمات مع بعض .

(مورو لسلى ، ٢٠٠٤ ،ص٢٥٤)

وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية وفاعلية برامج التدريب على مهام الإدراك الفنولوجى منذ الصغر لدى الأطفال وتأثيرها فيما بعد حيث أن ٨٠% من الأطفال ذوى الصعوبات فى تعلم القراءة حققوا نجاحاً وتغيراً

ملحوظاً حين تلقوا تدريباً على مهام الإدراك الفنولوجى منذ الصغر فى مرحلة رياض الأطفال .

(Bus,G & van,H , 1999 ,p.67)

فعندما تتوافر تلك المهارات (التى تشمل مهارة التعرف على أصوات الحروف والمقاطع الصوتية التى تمثل كلمة أو جزء من الكلمة وتشمل مهارات التجزئة والضم الصوتى) لدى الطفل ، فهذا يؤدى بالضرورة إلى نمو مهارة القراءة والتهجى

(Bjarnadottir ,2003 ,p.310 ; Martin & Byrne , 2002 ,p.372-380)

فترجع أهمية تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى إلى أن الطفل الذى يستمر فى اعتماده على مهارة التعرف البصرى على الأصوات المفردة ، دون الاعتماد على مهارات الإدراك الفنولوجى المتعلقة بمهارتى التجزئة والضم ، والتى تتطلب أن يطبق الطفل معرفته بأصوات الحروف فى تهجى الكلمة ، فإنه سوف يعانى من صعوبات شديدة فى تعلمه القراءة .

(Schider , et al , 2000 ,p.284-295)

فالأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة ، لديهم ضعف فى مهارات الإدراك الفنولوجى المتعلقة بمهارتى التجزئة والضم الصوتى ، فالطفل ذو صعوبة التعلم لايستطيع أن يكون لنفسه نظام خاص لتعميم الأصوات المفردة أو المقطع الصوتى نتيجة ضعف مهارة الإدراك الفنولوجى.

(Stothard & Hulme , 1995 ,p.399-408)

كيفية قياس الإدراك الفنولوجى :

يعد تقييم أو قياس مستوى الإدراك الفنولوجى فى مرحلة الروضة من الأمور ذات الأهمية البالغة للتعرف المبكر على الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة . ومن أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً ما يلى :

١- اختبار الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة :

أعد هذا المقياس تورجيسين وبرايانت Torgesen & Bryant ويستخدم كمؤشر لتحديد قدرة الطفل على تجزئة الكلمة متبعاً التعليمات المحددة لذلك .

ويتألف المقياس من عشرة بنود يضم كل منها ثلاث صور يقوم الطفل بـــالتعرف على كل منها ، وتحديد الكلمة التى تبدأ بنفس الصوت . وإلى جانب ذلـــك هنـــاك عشرة بنود أخرى يضم كل منها أربع صور يتعرف الطفل على كل منها ، ويقوم بالتالى بتحديد تلك الكلمة التى يختلف الصوت الأول فيها عـــن الكلمـــات الـــثلاث الأخرى .ويتم تحويل الدرجات الخام التى يحصل عليها الطفل يتم تحويلهـــا إلـــى درجة معيارية .

(عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٨ ،صـــ ١٨٣-١٨٤)

٢- اختبار تجزئة الفونيمات (ليوب) :

وفيه يطلب من الطفل أن يتلفظ بصوت الكلمة التى ســـمعها ، ولكـــن مـــن خلال نطق كل صوت سواء صوت حرف أو مقطع بشكل منفصل عن الآخـــر ، وقبل عرض الطفل على الاختبار، يتم تدريبه على أمثلة إيضاحية للمطلوب أداءه ، ويتضمن هذا الاختبار ٢٢ مفردة ، يقوم الطفل بتجزئة صوت كـــل كلمـــة إلـــى أصوات الحروف المكونه لها ، وينال الطفل تغذية مرتدة حـــول أداءه ، ويتوقـــف الطفل عن الأداء إذا لم يستطيع الاستجابة على الاطلاق لمفردة ، أو إذا أخطأ فى (١٠) مفردات متتالية .

٣- اختبار حذف صوت الحرف (لبروس) :

يقدم الممتحن خمس أمثلة إيضاحية قبل العرض على الاختبار ، وفيه يطلب من الطفل أن يقوم بنطق صوت كلمة قد سمعها من الممتحن ، وبعد أن يحذف أحد أصوات بداية أو نهاية الكلمة ، أى أن المطلوب من الطفل إعادة نطق الكلمة التى نطقها الممتحن ولكن بعد حذف أحد أصوات البداية أو النهاية ، ويتضمن الاختبار (٣٠) مفردة ، ويتوقف الطفل عن الأداء إذا لم يستطع الاستجابة مطلقاً ، أو إذا أخطأ فى (١٠) مفردات متتالية .

(Iversen & Wnmer , 1993 ,p.108)

٣- اختبار الوعى أو الإدراك الفنولوجى :

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٨) إلى أن هناك مجموعة من السلوكيات الدالة على هذه المهارة ، ويتضمن هذا الاختبار (٢٠) مفردة من المهـــارات الفرعيـــة التى تشكل الإدراك الفنولوجى ، ويتم الإجابة عليه بـــنعم أو لا وتقـــوم معلمـــات الروضة بتطبيق ذلك الاختبار .

(عادل عبدالله محمد ، ٢٠٠٨ ،صـــ ١٨٩)

- تنمية الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال :

يرى فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) أنه لتحقيق النجاح فـــى المراحـــل الأولى للقراءة يجب أن يتدرب الطفل على سماع نطق أصوات الحروف المفـــردة للغة ، كما يجب التأكد على أن الكلمات تتكون من حروف ومن هـــذه الحـــروف تتكـــون الفونيمـــات ، ولكـــى يـــتم تنميـــة الإدراك الفنولـــوجى يمكـــن تحقيـــق ذلك من خلال :

أ) استخدام الأغانى الشعرية للأطفال :

قراءة أغانى شعرية مسجوعة للطفل ، النظر إلى الصور ، التأكيـــد علـــى العناصر التى تؤدى إلى قوافى حيث يستمتع الأطفال بتكرار الأغانى الشعرية ذات القوافى أو النهايات المسجوعة ، ثم التوقف فجأة عن ذكر الكلمة التى تكمل السجع وأترك الطفل يكملها ويرددها بنفسه .

ب) استخدام الكلمات المسجوعة :

يمكن أن تكون الكلمات المسجوعة لعبة ممتعة بالنـــسبة للأطفـــال ماقبـــل المدرسة ، فأغانى السجع والأغانى الشعرية مصادر ذات قيمـــة لتنميـــة الـــوعى والانتباه السمعى ومعرفة أصوات الكلام .

ج) حذف بعض الأصوات :

فى هذا النشاط يتعلم بعض الأطفال الكلمات ثم حذف حرف واحد منهـــا ، ويطلب منه نطق هذه الكلمات دون الحرف مثل:

ز... افة   فـــ... ـــل   نـــ...ـــر

د) أصوات أو حروف البداية :

فى هذا النشاط يتم التأكيد على أصوات البداية ويطلب من الطفل أن يـذكر بعض الكلمات التى لها نفس الأصوات أو الحروف .

هـ) ضم الأصوات :

فى هذا النشاط تذكر الكلمة أمام الطفل وتنطـق أصـوات حروفهـا مثـل (شـ - جـ - ـر - ة) ثم يطلب من الطفل ضم هذة الأصوات .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨،صـ ٣٥١-٣٥٢)

وتأكيداً لذلك يشير ألن وهيج (1998) Alan & Hugh إلى أن الوعى الفنولوجى يلعب دوراً هاماً فى الاكتساب المبكر للقراءة ولذلك لابـد مـن تنميـة الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال قبل أن يفشلوا فى القراءة والتهجئة ، وهذا يعنـى أن إجراءات الـتعلم التـى تعمـل علـى تحـسين الإدراك الفنولـوجى يجـب أن تستخدم فى المراحل المبكرة مـن إعـداد الطفـل للقـراءة أى فـى مرحلـة ماقبل المدرسة . (ألن و هيج ، ١٩٩٨،صـ ١٣٥)

ونجد أن عملية تنمية واكتساب الإدراك الفنولوجى تتضمن أمرين : أولهما تعلم أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى أجزاء صوتية أصغر من المقطع ، وتعلم نطق الأصـوات اللفظيـة بأنفـسهم ، والتعـرف علـى الاختلافـات بين نطق كل صوت عن الآخر وأن يصبحوا أكثر ملاحظـة لـصوته وترتيـب الأصوات فى الكلمة .

(Joseph , T , 1998 ,p.50)

وتشير يوب نقلاً عن زيجوريس (2001) Zygouris إلـى عـدد مـن الاقتراحات التى تساعد فى تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى ، وهى :

- لفت انتباه الطفل إلى أن الجملة مكونه من كلمات .
- تحليل كلمة من الجملة إلى مقطعين ، أو أكثر .
- مساعدة الطفل أن يدرك الإيقاع الصوتى ،بين عدد من الكلمات التى تتـضمنها الجملة ، سواء كان هذا الإيقاع الصوتى ناتج عن تشابة أصوات حروف بداية الكلمة أو نهايتها .

- جعل عملية التعلم عبار عن لعب ، من خـــلال إجـــراءات الـــتعلم والأنـــشطة المصاحبة بالبرنامج .
- من خلال أسلوب اللعب ، أجعل الطفل يدرك وظيفة صوت الحرف فى تشكيل صوت الكلمة ، وأن يتعلم ربط شكل الحرف بصوته ، مـــن خـــلال مهـــارات الإدراك الفنولوجى ، والتى تتضمن مهارات التجزئة والضم الصوتى ، ومهارة تمثيل الفونيمات بالكلمة ، من خلال مهام الحذف والاستبدال والإضافة ، وذلك من خلال استخدام كلمات مألوفة يعمم عليها الطفل تلك المهارات لقراءة كلمات جديدة غير مألوفة .
- جزء كل كلمة مألوفة أو غير مألوفة قرأتها للطفل ، ليكتسب مهارة ربط شكل الحرف بصوته . (Zygouris , 2001 ,p.328-332)

ويضيف سميث (1996) Smith عدد من التعليمات التى يجب مراعاتها عند تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى ، وهى :

- يجب أن تكون المهام المتعلقة بتنمية مهارات الإدراك الفنولوجى ملائمة للطفل ، فلابد أن تكون مرتبطة بحياة الطفل ، كما يجب أن تكون مثيـــرة ومرحـــة ، وتأخذ أسلوب اللعب .
- يجب التأكد من استخدام أصوات الحروف وليس اسم الحرف .
- التدريب على نطق صوت الحرف فى أماكن مختلفة داخل الكلمة .
- التدريب على التعرف على صوت الحرف فى بداية الكلمة يكون أســـهل مـــن التعرف عليها فى نهاية الكلمة ، بينما فى وسط الكلمة يعد الأصعب .
- يجب استخدام أصوات الحروف المتحركة (ا – و – ى) عند تنميـــة مهـــارة الضم الصوتى، لما توفره من سهولة ضم صوت الحرف مع مـــا يلـــى مـــن أصوات الحروف المكونه للكلمة .
- فى بداية تنمية مهارة الضم الـــصوتى ، يجـــب اســـتخدام صـــوت حـــرفين (ساكن – متحرك) ثم أصوات ثلاث حروف (ساكن – متحرك – ســـاكن) ... وهكذا .

(Smith , 1996 ,p.103-11 ; Stewart ,2004 ,p.262)

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية أن يستند البرنامج العلاجى للأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة ، على التعلم الفردى المباشر الذى يحظى بـه الطفـل من خلال التعاون ما بين المعلم والوالدين ، عبر تدريب الوالـدين علـى تطبيـق البرنامج العلاجى عبر أحد الاستراتيجيات أو الطرق الملائمة لإكساب السلوك .

(Beach , 2004 ,p.293 ; Shaywitz ,2003 ,p.288)

وقد أجمعت العديد من الدراسات على أن أهـم إجـراءات تنميـة الإدراك الفنولوجى تتمثل فى :

- لابد أن نبدأ بالوحدات الأكبر واختيار الكلمات الأسهل ، وأن تـسير الأنـشطة وفقاً لتسلسل المهارات الخاصة بالإدراك الفنولوجى التى تتمثل فى الكلام المنغم أو السجع ، والتجزئة ، والضم ، مع الالتزام بالتسلسل المتبع للمهارات الفرعية المتضمنه ، فتبدأ مثلا بتجزئة الجملة ثم الكلمة فالمقطع وأخيراً الفونيمات .
- لابد من استخدام أنشطة جديدة واستراتجيات مختلفة يجب أن تتـسم بالمتعـة والتشويق لتساهم فى تنمية الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال .
- يمكن وضع رقم لكل كلمة من كلمات الجملة ، هذا بالإضافة إلـى ضـرورة توضيح العلاقة التى توجد بين الجزء والكـل ، أى بـين الكلمـات والجملـة أولاً أو بين المقاطع والكلمة .
- ويجب تحديد جدول زمنى لتعليم الأطفال كل صوت ومساعدتهم على النطق به وذلك وفقاً لحاجات وخصائص كل طفل .

ويؤكد لسلى (٢٠٠٤) Lesly, M أنه من الـضرورى وجـود أدوات لدراسة الكلمة فى مرحلة الطفولة يمكن من خلالها تركيب وتصنيف الكلمـات أى تقسيمها إلى مقاطع مثل استخدام حروف مغناطيسية على لوح مغناطيسى لاختبـار المقاطع البدائية للكلمة ، ويمكن استخدام أحرف خشبية قابلة للتحريك أو الأحروف المطاطية أو بطاقات ملفتة للنظر مع وجود حروف عليهـا وتكـون الأحـرف أو المقاطع على هذه البطاقات إما مقاطع تنتهى بها الكلمـات أو مقـاطع تبـدأ بهـا الكلمات ، ويمكن كتابة كل مقاطع البداية بنفس اللون ، والمقاطع التى تنتهى بهـا

الكلمات بلون آخر ويمكن استخدام هذه البطاقات لوضع كلمات على فهرس ما أو لصنع رسم بيانى ولجعل هذا النشاط مثيراً أكثر يمكن الاستعانه بطوابع الأحـــرف وألواح الكتابة البيضاء مع أقلام عريضة الخط .

(مورو لسلى ، ٢٠٠٤ ،صــ ١٥٨)

ويضيف فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢) مجموعة من المقترحات لتنمية الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة تتمثل فى :

- يجب تعليم الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين أصـــوات الحـــروف ونطقهـــا والأنماط البصرية (شكل الحروف) وذلك فى أول الكلمة أو فى وسط الكلمة أو فى آخر الكلمة .
- يجب استخدام التكنيكات التى تجعل أصوات الحروف أكثر محسوسية ، كـــأن تمثل الحروف والمقاطع التى يستخدمها الطفل فى عمليات الإضافة ، والحذف ، والاستبدال .
- مساعدة الطفل على إنشاء تراكيب لكلمات متعددة المقاطع ، مع تلـــوين كـــل مقطع بألوان مختلفة ودعم محاولات الطفل على التمييز بينهما ، وكـــذلك فـــى ترتيب الحروف والمقاطع والكلمات .

(فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠٢ ،صــ٤٨٩)

وهناك لعبة أخرى (لعبة تصنيف الأصوات) وفيها يـــتم تعلـــيم الطفـــل التعرف على الصور المنتمية من بين أربع صور مقدمة ، حيث ثلاث منها منتمية لبعضها تشترك فى القافية أو فى الصوت الأول أو فى الصوت الوســـط أو فـــى الصوت الأخير ، وعلى الطفل أن يختار الكلمة غير المنتمية ، ويمكن أن يوضـــح المعلم أنه فى حالة المجموعة ذات القافية الواحده أنه يمكن تكوين كلمات جديـــدة وذلك بحذف أو إضافة أو استبدال أصوات فى بداية الكلمة .

(www.teachingld.org)

الفصل الثالث
" دراسات وبحوث سابقة "

مقدمة :

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة

ثانياً : دراسات تناولت الإدراك الفنولوجي لدى أطفال الروضة

تعقيب على الدراسات السابقة

فروض الدراسة

مقدمة :

من الجدير بالذكر أنه ليس هناك دراسات مباشرة فى موضوع الدراسة الراهنة وعلى الرغم من أن معظم الدراسات التى تناولت صعوبات التعلم فى مراحل التعليم المختلفة أوصت بضرورة التدخل المبكر ، وأنه يكون أكثر جدوى إذا تم فى بداية ظهور هذه الصعوبات فى مرحلة الروضة إلا أن هناك ندرة فى الدراسات العربية التى اهتمت بإعداد البرامج للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال وإن معظم الدراسات العربية التى أجريت فى هذا المجال وهى قليلة اهتمت بالكشف عن هذه الصعوبات وتحديد نسب انتشارها ، ولا توجد سوى بعض الدراسات القليلة جداً التى اهتمت بإعداد البرامج العلاجية لهذه الفئة ، ومع أن صعوبات اللغة والقراءة من أكثر الصعوبات انتشارا وأخطرها إلا أنه لا توجد دراسات اهتمت بالقصور فى مهارة الإدراك الفنولوجى والتى تعد العامل الأساسى لصعوبات تعلم القراءة . وأن هناك العديد من الدراسات الأجنبية اهتمت بإعداد العديد من البرامج فى هذا الموضوع ، ولذا فقد لجأت الباحثة إلى تلك الدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية للاستفادة مما اتبعته من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج وما اقترحته من توصيات .

وقد تم تصنيف هذه الدراسات فى محورين هما :

أولا : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة .

ثانيا : دراسات تناولت الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة .

وسوف تقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة التى تندرج تحت كل محور ثم تنتهى بتعقيب عام على الدراسات السابقة .

أولا : دراسات تناولت صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة :

١ - دراسة لومباردينو وآخرون Lombardino , et al (١٩٩٩) :

موضوعها :

" أداة الفحص المبكر للقراءة : وسيلة للتعرف على أطفال ما قبل المدرسة المعرّضين لخطر صعوبة القراءة " .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى إمداد معالجى اللغة والكلام والتربويين العـــاملين فى مجال التدخل المبكر بطريقة يمكن من خلالها التعرف على أطفـــال مـــا قبـــل المدرسة المعرضين لخطر الفشل القرائى .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٤٩) من الأطفال فى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٥ – ٦) سنوات .

أدوات الدراسة :

أداة الفحص المبكر للقراءة ، وهى تتضمن أبعاد لمهارة القـــراءة والفهـــم القرائى والتعرف على الحروف .

أهم النتائج :

١ – فاعلية أداة الفحص المبكر للقراءة فى قياس الاستعداد القرائى .

٢ – ارتباط مهارة القراءة بعـــدة متغيـــرات منهـــا الفهـــم القرائـــى والتعـــرف على الحروف .

٢ – دراسة جينكز – و اوكونور Jenkins , O`Connor (٢٠٠١) :

موضوعها :

" الاكتشاف والتدخل المبكر لصغار الأطفال ذوى صعوبات تعلم (القراءة) "

هدف الدراسة :

التعرف على صعوبات القراءة التى تواجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ومحاولة التدخل المبكر لحل تلك الصعوبات .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من المرحلة الثانية لرياض الأطفال .

أهم النتائج :

- صعوبة القراءة التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات تعلـــم القـــراءة تـــؤثر على الذاكرة العاملة وعلى فهم المادة المقروءة .

- الاكتشاف المبكر للأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة لمواجة مشاكل القراءة التى تمثل خطورة وإحباط للطفل .
- الفروق الفردية فى مرحلة ماقبل القراءة فى الإدراك الفنولوجى يعد من أفضل المؤشرات للنجاح فى القراءة فى المرحلة اللاحقة .
- تعليم الأطفال الإدراك الفنولوجى فى مرحلة ماقبل القراءة يؤدى إلى اكتساب مهارة الإدراك الفنولوجى و مهارة الاستعداد للقراءة .
- يؤدى التوسع القرائى إلى نمو الطلاقة اللغوية ، ولكن يجب أن يكون لدى الأطفال خبرة فى حل المشاكل .

٣ – دراسة والنسكى walanski (٢٠٠١) :

موضوعها :

" استخدم أساليب الملاحظة أثناء اللعب للتعرف على أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم " .

هدف الدراسة :

التعرف على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم فى مستقبل حياتهم ، وذلك من خلال السلوكيات التى يظهرونها أثناء اللعب .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥٠) طفلا وطفلة ، (٢٣) من الذكور و (٢٧) من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤,٥ – ٥,٨) سنوات .

أدوات الدراسة :

١ – استبانة ملاحظة اللعب .

٢ – مقياس بيبودى Peabody المصور المعدل للمفردات اللغوية .

٣ – بطاقات الملاحظة لجمع معلومات عن الأطفال أثناء اللعب .

٤ – قائمة التعرف على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم .

أهم النتائج :

أسفرت النتائج عن أن الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم يظهرون بعض السلوكيات أثناء اللعب ، مثل الانشغال بالسلوك غير الوظيفى ،

وسلوك الشاهد الذى لا يشترك فى اللعب ، واللعب المنعــزل ، كمــا أن هــؤلاء الأطفال يقضون وقتاً قصيراً فى اللعب الذى يتطلب تعاون الأقران ، ويعانون من صعوبات فى التواصل اللفظى مع أقرانهم أثناء اللعب .

٤- دراسة رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢) :

موضوعها :

" برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقــراءة والكتابــة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال "

هدف الدراسة :

١-إعداد برنامج أنشطة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة .

٢-مساعدة طفل الروضة الذى يعانى من صعوبات فى التعلم علــى اكتســاب مهارات الاستعداد للقراءة .

٣-مساعدة طفل الروضة الذى يعانى من صعوبات فى التعلم علــى اكتســاب مهارات الاستعداد للكتابة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة الأساسية من ٢٢ طفل من الذكور والإناث يتراوح أعمــارهم بين(٤-٦) سنوات من إحدى المدارس التجريبية وشملت أطفــال مــوزعين بــين الصف الأول والثانى للحضانة.

أدوات الدراسة :

١- مقياس خاص بقياس مهارات الاســتعداد للقــراءة والكتابــة للأطفــال ذوى صعوبات خاصة فى التعلم بمرحلة الروضة .

(إعداد : الباحثة)

٢ - برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهــارات الاســتعداد للقــراءة والكتابــة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .

(إعداد : الباحثة)

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لصالح القياس البعدى .

٥ – دراسة مورجنل Morganelli, M (٢٠٠٢) :

موضوعها :

" العلاقة بين صعوبات الانتباه فى ما قبل المدرسة ومهارات التفاعل الاجتماعى والسلوك السائد فى الصف الثانى " .

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الصعوبات المتعلقة بالانتباه ومهارات التفاعل الاجتماعى لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتعتبر هذه الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالانتباه من أهم الصعوبات نظراً لأنها أكثر الصعوبات انتشاراً .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٩) طفلاً من ذوى صعوبات الانتباه ، (٢٩) طفلاً من العاديين فى الصف الثانى من الروضة ، وامتدت متابعة الأطفال وفحصهم حتى سن السابعة للكشف عن مدى الكفاءة الاجتماعية .

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات فى الانتباه لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية هذا بالإضافة إلى انخفاض مستواهم التعليمى فى المراحل اللاحقة مقارنة بأقرانهم العاديين .

٦ – دراسة أنولا وآخرون Aunola , et al (٢٠٠٢) :

موضعها :

" تقييم الطفل عند عمر الخامسة كمؤشر لصعوبات التعلم فى المدرسة " .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم الطفل عند عمر (٥) سنوات كمؤشـــر علـــى صعوبات التعلم فى المراحل اللاحقة وعند التحاقه بالمدرسة .

عينة الدراسة :

طبقت على عينة من أطفال الروضة ممن يبلغ عمرهم (٥) سنوات .

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى أن التقييمات الخاصة بأطفال الخامسة من عمـــرهم تلعب دوراً هاماً فى التوصل المبكر إلى الصعوبات الخاصة بالتعلم عند الطفل منذ ظهور المؤشرات الأولى ففى مراكز صحة الطفل العامة يقوم المتخصصين بتقييم المستوى النفسى ونموه لدى الطفل فى أربع مهارات .

١ – المهارات النفسحركية　　　٢ – المهارات الإدراكية

٣ – المهارات اللغوية　　　٤ – نمو الجانب العاطفى والنفسى لديه.

٧ – دراسة وردون wordon,h (٢٠٠٣) :

موضوعها :

" التفاعلات الاجتماعية ومهارات الإدراك الاجتماعى لدى أطفال ما قبل المدرسة " .

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات والتفـــاعلات الاجتماعيـــة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم ، وذلك من خلال ثلاثـــة أبعـــاد وهى :

١) جماعة الأقران　　　٢) المعلمين　　　٣) الآباء

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٤٧٧) طفلاً من أطفال الروضة العـــاديين والأطفـــال ذوى صعوبات التكلم ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤ – ٦) سنوات .

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذو صعوبات التعلم حصلوا على درجات ضعيفة فى المهارات و التفاعلات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال ذوى الصعوبات أكثر عدوانية مع اقرانهم وان البنات اكثر عدوانية من البنين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين .

٨ – دراسة نسرين عبد الرازق عمر (٢٠٠٥) :

موضوعها :

"فاعلية برنامج إرشادى سلوكى فى التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى عينة من الأطفال "

هدف الدراسة :

١–دراسة القصور فى نمو الإدراك لدى أطفال ما قبل المدرسة لخفض مستوى صعوبات التعلم لديهم مع استخدام فنية من فنيات العلاج السلوكى والاقتصاد الرمزى .

٢–محاولة وضع برنامج إرشادى سلوكى لتحسين فعالية المهارات الإدراكية لذوى صعوبات التعلم باستخدام وسائل تساعد على تنمية قدراتهم الإدراكية .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من ٢٠ طفل من ذوى صعوبات التعلم ، تتراوح أعمارهم بين (٤:٦) سنوات ، ونسبة ذكائهم بين (٩٠–٩٥) من مدرسة (هابى ورلد) بمدينة نصر .

أدوات الدراسة :

١ – اختبار رسم الرجل . (لجودانف هاريس)
٢ – مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم . (إعداد : أحمد أحمد عواد)
٣ – استمارة بيانات الطفل . (إعداد : ضحى عبد البديع)
٤ – مقياس المهارات الإدراكية الحس حركية . (إعداد : أشواق صيام)
٥ –.برنامج إرشاد سلوكى لتنمية المهارات الإدراكية الحس حركية.
(إعداد : الباحثة)

أهم النتائج :

- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأداء على المقياس الإدراكى الحس حركى قبل تقديم البرنامج عنه بعد البرنامج لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة فى الأداء على المقياس الإدراكى الحس حركى بعد تقديم البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور شهر من التطبيق البعدى .

٩ - دراسة عزه عبد المنعم (٢٠٠٥) :

موضوعها :

" السلوك الاستكشافى وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم " .

هدف الدراسة :

تحديد العلاقة بين السلوك الاستكشافى وبعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من عينة كلية (٤٥٠) طفلاً من أطفال مرحلة الرياض بروضة النيل الخاصة التابعة لإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة وقسمت العينة على النحو التالى:

- (٢٠) طفلاً وطفلة ذوى صعوبات التعلم .
- (٢٠) طفلاً وطفلة عاديين .

أدوات الدراسة :

١ - اختبار رسم الرجل لجوانف - هاريس .

٢ - قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة .
(إعداد : احمد عواد ، ٢٠٠٤)

٣ – بطاقة تقويم طفل الروضة .

(إعداد : سهير كامل ، ٢٠٠٤)

٤ – مقياس الأساليب المعرفية لأطفال ما قبل المدرسة.

(إعداد : بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٤)

٥ – مقياس السلوك الاستكشافى لدى أطفال ما قبل المدرسة .

(إعداد : الباحثة)

٦ – بطاقة ملاحظة السلوك الاستكشافى .

(إعداد : الباحثة)

أهم النتائج :

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الجدة والتناقض والدرجة الكلية للسلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى الإدراكى (الاستقلال – الاعتماد) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التعقيد كأحد مثيرات السلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى الإدراكى (الاستقلال – الاعتماد) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين مثيرات السلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى (الإبراز – التسوية) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الجدة والتعقيد والمفاجئة كمثيرات للسلوك الاستكشافى والأسلوب المعرفى (التروى – الاندفاع) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مرتفعى السلوك الاستكشافى ومنخفضى السلوك الاستكشافى فى كلا من الأبعاد التالية (الاستقلال – الاعتماد)(الإبراز – التسوية) (التروى – الاندفاع)

للأطفال ذوى صعوبات التعلم لصالح مرتفعى السلوك الاستكشافى بمثيراته الأربعة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم فى جميع مثيرات السلوك الاستكشافى لصالح الأطفال العاديين .

١٠ – دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) :

موضوعها :

" النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم " .

هدف الدراسة :

١ – تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياسا بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه .

٢ – التعرف على ما يمكن أن يكون بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٣٠) طفل من الذكور بالسنة الثانية بالروضة ، قسمت إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالإدراك الفنولوجى والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال آخرون يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة (١٠) أطفال من أطفال الروضة العاديين . ويشترط فى المجموعات الثلاثة ألا يعانى الأطفال من أى مشكلات سلوكية أو أى إعاقات عقلية أو حسية أو غيرها .

أدوات الدراسة :

١ – مقياس استانفورد بينيه .

٢ – استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى

(إعداد : محمد بيومى ٢٠٠٢)

٣ – اختبار المسح النيورولوجى السريع .

(إعداد : مارجريت موشى وآخرون ، ١٩٩٩)

٤ – اختبار النمو العقلى للأطفال .

٥ – بطارية اختبارات لبعض مهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضـــة كمؤشـــر لصعوبات التعلم .

(إعداد : الباحث)

أهم النتائج :

- وجود فروق دالة عند (٠,٠١) بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحيـــة وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة فى مستوى النمـــو العقلـــى المعرفى لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين .
- وأن أطفال المجموعة الأولى والثانية لا توجد فـــروق دالـــة إحـــصائيا بينهمـــا ويعدون فى المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى) ، أما المجموعة الثالثة (الأطفال العاديين) فإنهم يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلـــة التفكير الحدسى) .

١١ – دراسة محمود محمد طنطاوى (٢٠٠٦) :

موضوعها :

" فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات الـــتعلم النمائيـــة لدى أطفال ما قبل المدرسة " .

هدف الدراسة :

تهدف هذ الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التـــدخل المبكـــر علـــى بعـــض صعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) لدى عينة من أطفال مـــا قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال مـــا قبــل المدرســـة ذوى صعوبات التعلم (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) تم تقـــسيمهم إلـــى مجمـــوعتين أحدهما تجريبية وتضم (١٠) أطفال ، والأخرى ضابطة وتضم (١٠) أطفال ، تروا حت أعمارهم الزمنية بين (٥,٨ – ٦,٦) سنوات .

أدوات الدراسة :

١ – اختبار رسم الرجل للذكاء .

(إعداد : جودانف هاريس)

٢ – مقياس السلوك التكيفى للأطفال .

(إعداد : عبد العزيز الشخصى ، ١٩٩٨)

٣ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة .

(إعداد : عبد العزيز الشخصى ، ١٩٩٥)

٤ – قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة مـــا قبل المدرسة .

(إعداد : أحمد أحمد عراد ، ١٩٩٤)

٥ – مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة .

(إعداد : الباحث)

٦ – برنامج التدخل المبكر .

(إعداد : الباحث)

أهم النتائج :

– أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى علاج صـــعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، والإدراك ، والتذكر) لدى أطفال ما قبل المدرســـة ذوى صعوبات التعلم .

١٢ – دراسة أميرة طه نجش (٢٠٠٦) :

موضعها :

" بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة السعودية " .

هدف الدراسة :

- تحديد نسبة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة .
- تحديد الفروق بين الذكور والإناث فى مؤشرات صعوبات التعلم .
- الكشف عن العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥١٤) طفلاً وطفلة ، (٢٦٢) طفلا و (٢٥٢) طفلة بالسنة الثانية بالروضة ، وبلغ أعمارهم (٥,٢٢) سنوات .

أدوات الدراسة :

١ – بطارية لتقييم القصور فى المهارات قبل الأكاديمية .

(إعداد : عادل عبد الله محمد ، سليمان محمد سليمان ، ٢٠٠٥)

٢ – مقياس مفهوم الذات للأطفال .

(إعداد : طلعت منصور وحليم بشاى ، ١٩٨٢)

أهم النتائج :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى مؤشرات صعوبات التعلم .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الذين لديهم قصور فى مؤشرات صعوبات التعلم فى مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين ليس لديهم قصور فى مؤشرات صعوبات التعلم .

١٣ – دراسة نيلسون Nelson (٢٠٠٧) :

موضوعها :

" اكتساب مفاهيم العلاقة الأساسية لدى الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم وغير المعرضين " .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فهم أطفال الروضة والصف الأول أن مفاهيم العلاقة الأساسية تستخدم طرق تحديد متعددة .

عينة الدراسة :

تشكلت عينة الدراسة من أطفال الروضة وأطفال الصف الأول .

أهم النتائج :

- يظهر الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم مستوى أقل فى فهم المفـــاهيم الأساسية وتغيير أكثر فى فهمها مقارنةً بالأطفال العاديين .
- وتختلف الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الأطفال لفهم مفـــاهيم العلاقـــة الأساسية وفقا للمرحلة ونوع التعلم.

١٤ – دراسة غادة حسن أحمد النكلاوى (٢٠٠٩) :

موضوعها :

" الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم " .

هدف الدراسة :

١ – التعرف على درجة إشباع الحاجات النفسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم .

٢ – التعرف على الفروق بين الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات الـــتعلم فـــى درجة إشباع الحاجات النفسية .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٤٠) طفل وطفلة من أطفال مرحلة رياض الأطفال ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى تتكون من (٢٠) طفـــل وطفلـــة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، والمجموعة الثانية تـــضم (٢٠) طفـــل وطفلة عاديين .

أدوات الدراسة :

١ – اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس .

٢ – قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة .

(إعداد : عادل عبد الله ، ٢٠٠٥)

٣ – مقياس الحاجات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة .

(إعداد : أسماء السرسى وأمانى عبد المقصود ، ٢٠٠٠)

أهم النتائج :

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد (الاستقلالية – الكفاءة – الانتماء – الدرجة الكلية للحاجات النفسية) لصالح الأطفال العاديين .

- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال مرتفعى ومنخفضى صعوبات التعلم فى درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد .

ثانيا : دراسات تناولت الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة :

١ – دراسة اوكوران واخرون O`Connor , et al (١٩٩٣) :

موضوعها :

" تدريس الإدراك الفنولوجى للأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم "

هدف الدراسة :

تدريس الأطفال المهام الفنولوجية التى تتمثل فى:

(السجع – الدمج – الفصل) .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من ٤٧ طفل لديهم صعوبات لغويه ، تتراوح أعمارهم بين (٤– ٦) سنوات.

أهم النتائج :

- الموضوعات التى درست للأطفال حققت تقدم هام فى كل فئه من الفئات ، ولكن لم يظهر تعميم بين الفئات .

٢ – دراسة سانتوس Santos (١٩٩٨) :

موضوعها :

" اكتشاف العلاقة بين الإدراك الفنولوجى للأطفال الصغار و بين بيئتهم المنزلية (مقارنه بين الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم والأطفال غير المعرضون) "

هدف الدراسة :

١ - التعرف على العلاقة بين النمو الفنولوجى و الروتين المنزلى للأطفال (نظام توجيه الأم فى تعلم الأنشطة - ومعتقدات الأم عن اللغة و القراءة والكتابة)

٢ - اكتشاف الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم .

٣- المقارنة بين الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم وغير المعرضون فى متغيرات ثقافية اجتماعية محددة .

أهم النتائج :

- فى نهاية مرحلة الروضة يمكن اكتشاف الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم حيث توجد اختلافات بشكل ملاحظ بين أقرانهم غير المعرضون لخطر صعوبات التعلم .
- يظهر الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم مستوى أقل فى الإدراك الفنولولجى، وانخفاض عام فى مهارات القراءة والكتابة النامية ، ويظهرون عجزاً فى أدائهم .
- أما عن البيئة المنزلية للأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم فهم أكثر تلقى للأوامر الشفوية والنقاش من أمهاتهم فى المنزل ، ويشاهدون التليفزيون أكثر من غير المعرضون لخطر صعوبات التعلم .
- الأطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم أكثر توقفاً عن أداء المهمة وأقل استقلالية عن الأطفال غير المعرضون .
- نظام توجيه الأمهات لايختلف بين الأطفال المعرضون وغير المعرضون لصعوبات التعلم . ولكن أمهات الأطفال المعرضون للخطر أسهل تعرضاً للإحباط عند التفاعل مع أولادهم خلال أدائهم المهام التعليمية .

٣ - دراسة باسنجر واخرون Passenger , et al (٢٠٠٠) :

موضوعها :

" المعالجة الفنولوجية والمعرفة المبكرة للقراءة "

هدف الدراسة :

التعرف على العلاقة بين الإدراك الفنولوجى والذاكرة الفنولوجية وبين قدرة الأطفال على القراءة المبكرة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من ١١٥ طفل من أطفال الروضة

أهم النتائج :

- هناك علاقة بين الإدراك الفنولوجى والذاكرة الفنولوجية وبـين قـدرة هـؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية .

- كما أن للإدراك الفنولوجى والذاكرة الفنولوجية إسهاماً قوياً فى القراءة المبكـرة والتهجى المبكر من جانب هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كيفـى فـى الـذاكرة الفنولوجية خلال الصف الأول الابتدائى .

- ومن ثم فإن المستوى الفنولوجى لطفل الروضة سواء للإدراك أو للذاكرة ينبـئ بمستواه اللاحق فى القراءة .

٤ - دراسة هاردى Hardy,E. (2001):

موضوعها :

" دراسة نمو الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على (فحص) الإدراك الفنولـوجى لأطفـال الروضة بالإضافة إلى تنمية وأساليب قياسه .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة مـن أطفـال الروضـة فـى مقاطعـة (تكساس) . وتم فحص ممارسات الأطفال باستخدام الطين الصلصال ، وتـسجيل الأصوات والمهام الكتابية التى تسند إليهم وذلك خلال فترة زمنية تجاوزت (١٤) أسبوعا – وقد تم تقييم الإدراك الفنولوجى لدى هؤلاء الأطفال من خـلال إجـراء مقابلات مع مدرسيهم ومن خلال ملاحظة الأطفال .

أهم النتائج :

أسفرت النتائج عن أن هناك زيادة فى معرفة الحروف الهجائية وزيادة فى الإدراك الفنولوجى وهو بدوره يسفر عن أن التدريب يؤدى إلى تنمية مهارات الإدراك الفنولوجى كما أن هناك أيضا زيادة فى نسبة التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال الممثلة بعينة الدراسة داخل الفصل الدراسى .

٥ – دراسة كارول وآخرون Carrol, M.et al., (2003):

موضوعها :

" التسمية السريعة والإدراك الفنولوجى للتنبوء بنمو القراءة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تنمية الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة

عينة الدراسة :

تكونت عينة هذه الدراسة من (٦٧) طفلاً من أطفال الروضة ، وتم فحص قدرة هؤلاء الأطفال على معرفة المقاطع ، ونغم الصوت بالإضافة إلى مهارات الكلام والقدرة على التعرف على الحروف الهجائية ، وقد تم هذا الفحص ثلاث مرات خلال مدة تزيد عن (١٢) شهراً .

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة فالأطفال الذين تم تدريبهم على البرنامج تحسن مستواهم فى قدرتهم على معرفة المقاطع وعلى تنغيم الأصوات هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات الكلام والقدرة على معرفة الحروف الهجائية .

٦ – دراسة كربى وآخرون Kirby, R. et al., (2003):

موضوعها :

" الإدراك الفنولوجى كمؤشر لتنمية القراءة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإدراك الفنولوجى كمؤشر عـن تنميـة القراءة بالإضافة إلى دراسة لأفضل الأساليب التى يمكن من خلالها أن يكون لدى كل طفل من أطفال العينة إدراك فنولوجى جيد .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضـة فـى سـن (٥) سنوات مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تـم تـدريبها علـى الإدراك الفنولـوجى والأخرى لم يتم تدريبها ، وتم متابعة الأطفال خـلال الـسنتين الأولـى والثانيـة بالمدرسة الإبتدائية .

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى أن مجموعة الأطفال التى لـم يـتم التـدخل بهـا أو تعرضها للتدريب على الإدراك الفنولوجى لديها صعوبة فى القراءة ، والمجموعة الأخرى التى تم تدريبها على الإدراك الفنولوجى ليس لديها صعوبات فى القراءة .

٧ – دراسة كيلد سين وآخرون. Kieldsen,A.et al (٢٠٠٣):

موضوعها :

" تدريب أطفال الروضة على الإدراك الفنولوجى "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فوائد التدريب الفنولوجى وعلى اكتـساب بعض المهارات لدى أطفال الروضة والحصول على أكبر جرعة تدريبية فى أقـل ظروف ممكنة

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من أطفال الروضة قوامهـا (٢٠٩) طفلاً مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٠٨) طفلا والأخرى ضابطة مكونة من (١٠١) طفلاً .

أهم النتائج :

أسفرت النتائج عن أن اكتساب مهارة قراءة الكلمات بوصول الأطفال السنة الثانية من الحضانة يتأثر بتطور الهجاء عند الأطفال وذلك بالنسبة للأطفال الطبيعيين أو حتى لضعاف فى المستوى الدراسى .

كما أوضحت النتائج أن تطور الهجاء لدى الأطفال الضعاف يمكن تحسينه عن طريق التدريب واقترحت الدراسة أنه لابد من توفير التدريب المنظم والفعال على الهجاء والإدراك الفنولوجى حتى تتمكن من تعلم الأطفال مهارات القراءة .

٨ - دراسة فيلبس Phelps,K. (2003):

موضوعها :

" التدريب على الإدراك الفنولوجى لنمو الأطفال بشكل نموذجى فى فصل ماقبل المدرسة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية التدريب على الإدراك أو الوعى الفونولوجى للأطفال العاديين فى مرحلة رياض الأطفال

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢١) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية مكونة من (١١) طفلاً ، والأخرى ضابطة مكونة من (١٠) أطفال وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبى يسمى (PA) على مدار خمس أسابيع بمعدل ثلاث مرات أسبوعيا ومدة الجلسة (٢٠) دقيقة وتم قياس واختبار بعض المهارات مثل توصيل المقاطع بعضها ببعض ، ودمج الأصوات ، ومزج المقاطع ، هذا بالإضافة إلى تقييم بعض المهارات اللغوية الهامة .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن البرنامج ساهم فى زيادة الحساسية الإدراكية للأصوات للمجموعة التجريبية أى أن التدريب على الإدراك الفنولوجى أثبت فعاليته .

٩ - دراسة فوى ومان .Foy,G&mann, A(2003):

موضوعها :

" البيئة المنزلية لتعلم القراءة والكتابة والإدراك الفنولوجى لأطفال ما قبـل المدرسة "

هدف الدراسة :

هدفت إلى التحقق مما إذا كانت جوانب الإدراك الفنولوجى تعتمد أساسـا علـى المخزون التعليمى " القراءة والكتابة " فى الفترة ما بين (٤ – ٦) سنوات .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من أطفال الروضة – وتم الحـصول على استجابات أولياء الأمور عن البيئة التعليمية المتاحة للأطفال ، وتم مقارنتهـا بالإدراك الفنولوجى للأصوات والنغمات ، ومستوى الكلمـات والتعـرف علـى الحروف الهجائية وقوة الأداء الصوتى

أهم النتائج :

أسفرت النتائج عن أن التركيز على التعليم فى البيت والقدرة على القـراءة مرتبطين مباشرة بالتعرف على الحروف الهجائية ، الإدراك الفنولوجى والكلمـات لدى الأطفال عينة الدراسة .

١٠- دراسة كوليك .Kolie,S (٢٠٠٣):

موضوعها :

" نمو الإدراك الفنولوجى تعلم القراءة (دراسة طولية لثلاث سنوات) "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تنمية الإدراك الفنولوجى وتعليم أطفال الثالثة من العمر كيفية القراءة وللأطفال قبل دخولهم المدرسة حتى السنة التالية للمدرسة الابتدائية .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً ، وتم قياس طلاقة القراءة ودقتهـا والإدراك الفنولوجى للأطفال ، وتم القياس خلال أربع مراحل ، المرحلة الأولـى

قبل دخول المدرسة والثانية فى بداية السنة الأولى والثالثة فى نهاية السنة الثانية والرابعة فى نهاية السنة الثالثة .

أهم النتائج :

أسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين لديهم إدراك فنولوجى أفضل هم الأطفال القادرين على القراءة وهذا خلال المراحل الأربعة فى القياسات الثلاثة الأخرى وحتى نهاية السنة الثالثة يتمتع بمستوى عالى .

١١ - دراسة ويب وآخرون Webb Myl et al., (٢٠٠٤):

موضوعها :

"دراسة إمكانية تنمية الإدراك الفنولوجى لدى الأطفال قبل دخول الروضة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى فحص الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة ومعرفة مدى إمكانية تنميته ، حيث سعت هذه الدراسة إلى تحديد السمات النفسية والعقلية اللازمة لتكوين الإدراك الصوتى لدى أطفال الروضة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ،وتم تدريب أطفال المجموعة التجريبية على أربعة مهام أساسية وهى : تمييز النغمة ، وتقسيم المقاطع الصوتية ، وعزل الصوت الأول ، ومزج الأصوات .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة عن أن التدريب على المهام الأربعة المتمثلة فى تمييز النغمة وتقسيم المقاطع الصوتية وعزل الصوت الأول ، ومزج الأصوات أثبت فاعليته هذا بالإضافة إلى أن هذه المهام تعتبر مهمة جدا لتعليم الطفل النطق الصحيح والتهجئة .

١٢ - دراسة روز وآخرون Rothe E. et al., (٢٠٠٤):

موضوعها :

" التأثيرات الأولى للتدريب على الإدراك الفنولوجى فى السنة الثانية لــدى أطفال الروضة"

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة التأثيرات الأولى لتدريب الأطفال علـى الإدراك الفنولوجى ، وقياس مدى استفادة الطفل من التدريب الخاص بتمييز الأصوات .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلا قبل دخولهم المدرسة بسنة أو سنتين أى من أطفال الروضة ، وتم قياس الإدراك الفنولوجى قبل وبعد التدريب ، كما تم القياس بعد التدريب بمدة امتدت إلى (٦ شهور) لمعرفة بقاء أثر هذا التدريب .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة عن أن كلاً من الأطفال فى المجمـوعتين (وقبـل المدرسة بسنة ، وقبل دخول المدرسة بسنتين) والذين لديهم مهارات ضعيفة فـى الإدراك الفنولوجى وأن الإدراك الفنولوجى تم تنميته من خلال التدريب ، هذا كما بينت النتائج أن البرنامج الخاص بتمييز الأصوات كان له تـأثير إيجـابى علـى القراءة والهجاء .

١٣ - دراسة ديكستيسون وآخرون Dickinson, D. et al., (٢٠٠٤):

موضوعها :

" الأنتقال عبر اللغوى للإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة ثنائى اللغـة الإسبانية والإنجليزية من منخفضى الدخل"

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تنمية وتقوية الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضـة ثنائى اللغة الإسبانية والإنجليزية من منخفضى الدخل .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة قوامها (١٢٣) طفل من أطفال الروضة تعرضت هذه المجموعة التجريبية للبرامج الأساسية الخاصة بالتنمية اللغوية ، وتم قياس الحصيلة اللغوية من خلال مقياس صور لبعض الكلمات ، وتم قياس إدراكاتهم الصوتية من خلال إصدارات إسبانية إنجليزية ومن خلال مهام لا تحتوى على نغمات ، وتم قياس مستوى الأطفال اللغوى من خلال اختبارات للطباعة والكتابة والهجاء .

أهم النتائج :

- أن الإدراك الفنولوجى من العوامل الضرورية لتعلم القراءة والكتابة والتى يجب التدريب عليها مسبقا .
- أن هناك نوع من الأختلاف من الإسبانية إلى الإنجليزية يصل إلى (٦٨ %) .

١٤ - دراسة كاسداى وسميث Cassady, G. &Smith,L. (٢٠٠٤):

موضوعها :

" تأثير نظام تعلم القراءة المكثف على الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير نظام تعلم القراءة المكثف على الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تعرضت للبرنامج التدريبى وهى المجموعة التجريبية والأخرى لم تتعرض للبرنامج وهى المجموعة الضابطة ، وقد تم التقييم ثلاث مرات خلال عام دراسى كامل والمقارنة بين المجموعتين فى التقيمات الثلاثة .

أهم النتائج :

- أنه لا توجد اختلافات واضحة بين المجموعتين فى تعلم الكتابة فى الاختبارات الثلاث .
- أن أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا نظام مكثف فى القراءة تفوقوا على المجموعة الضابطة من حيث الإدراك الفنولوجى فى الاختبارين الثانى والثالث .
- أن التدريب على القراءة المبكرة أثبت فاعليته .

١٥ - دراسة أنثونى ولوجان Anthony, B.&Lonigan. C. (٢٠٠٤):

موضوعها :

" طبيعة الإدراك الفنولوجى (فحص أربع دراسات لأطفال الروضة والصفوف المدرسية المبكرة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى فحص طبيعة الإدراك الفنولوجى وذلك من خلال أربع دراسات .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأولى من (٢٠٢) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٥ – ٦) سنوات تمت متابعتهم وفحصهم خلال ٣ سنوات ، تكونت عينة الدراسة الثانية من (١٢٣) طفلاً تتراوح أعمارهم من سن (٢ – ٥) سنوات أما الدراسة الثالثة فتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طفلاً فى عمر الأربع سنوات تمت متابعتهم لمدة سنتين ، أما الدراسة الرابعة فتكونت من (٨٢) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (٤ – ٧) سنوات .

وفى هذه الدراسة تم فحص الدراسات الأربعة لمعرفة العلاقة بين الحساسية للنغمات وأشكال أخرى من الإدراك الفنولوجى من خلال عامل متغير وهو اكتساب القراءة .

أهم النتائج:

أن هناك اتفاق فى نتائج الدراسات متمثلا فى أن حساسية الأطفال للوحدات اللغوية والإدراك الفنولوجى يؤثر على قدرة الأطفال اللغوية .

١٦ – دراسة كارول وسنولينج Carrol & Snowling (٢٠٠٤)

موضوعها :

" المهارات اللغوية والصوتية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة " .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى إجراء مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأطفال هم ذوى صعوبات الكلام ، والأطفال الذين لديهم تاريخ أسرى لصعوبات القراءة ، والأطفال العاديين على عدة متغيرات هى المفردات اللغوية ، والمعالجة الصوتية ، والتعلم الصوتى ، والإدراك الفنولوجى حيث أشارت الدراسات السابقة إلى العلاقة الوثيقة بين صعوبات القراءة وصعوبات الكلام فى مرحلة ما قبل المدرسة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥١) طفلاً وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة ، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤ – ٦) سنوات ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، مجموعة من الأطفال ذوى الصعوبات اللغوية وتضم (١٧) طفلاً وطفلة ، ومجموعة من الأطفال الذين لديهم تاريخ أسرى لصعوبات القراءة وتضم (١٧) طفلاً وطفلة ، ومجموعة من الأطفال العاديين وتضم (١٧) طفلاً وطفلة .

أدوات الدراسة :

١ – مقياس المفردات المصور .

٢ – مقياس لتقييم المعالجة الصوتية ، والتعلم الصوتى ، والإدراك الصوتى .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة عن أن المجموعتين المعرضتين لخطر صعوبات القراءة (ذوى صعوبات الكلام ، والأطفال الذين لديهم تاريخ أسرى لصعوبات القراءة) أظهروا نماذج متشابهة من القصور فى المفردات اللغوية ، وصعوبة فى معالجة الكلام ، كما أنهم أظهروا صعوبات فى التعلم الفنولوجى ، والإدراك الفنولوجى ، وصعوبات فى النمو القرائى .

١٧ - دراسة سيجراس Segers.E (٢٠٠٥):

موضوعها :

" أثر التدريب على الكمبيوتر لمدة طويلة على الإدراك الفنولــوجى لــدى أطفال الروضة "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على الكمبيوتر لمدة طويلـــة علـــى إدراك الأطفال الفنولوجى .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة الهولنديين الذين لـم يسبق لهم معرفة الكمبيوتر ، وتم تدريبهم عليه لمدة (١٥) دقيقة كل أسبوع لمدة سنة دراسية كاملة وتم قياس وتقييم الآثار المترتبة للبرنامج الدخيل علـــى الإدراك الفنولوجى .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك آثار واضحة وسريعة نتيجة التـــدريب على الكمبيوتر على إدراك الأطفال الفنولوجى وتمييز النغمات وأن ذلك كـــان لـــه آثراً كبيراً على ارتفاع مستوى القراءة لدى هؤلاء الأطفال .

١٨- دراسة شووآخرون Chow , W.et al., (٢٠٠٥):

موضوعها :

" مهارات العمليات الفنولوجية وصعوبات القراءة المبكرة فى روضة هونج كونج لتعلم قراءة الإنجليزية كلغة ثانية "

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الخاصة بعملية تمييز الأصوات .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) حضانة فى هونج كونج ، وقد استمرت الدراسة لمدة (٩) أشهر تم خلالها فحص القدرات الخاصة بالقراءة المبكرة وتعلم أطفال الصين قراءة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية .

أهم النتائج :

- كـــلا مـــن معرفـــة الكلمـــات والـــذاكرة اللفظيـــة لـــم يكـــن لهـــا تـــأثير واضح على كم القراءة .
- الإدراك الفنولوجى هو العامل الأكثر تأثيراً على كم القراءة .

١٩- دراسة هدى على سالم (٢٠٠٨)

موضوعها :

" فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة " .

هدف الدراسة :

١ – تحديد أهم جوانب القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحـــروف الهجائيـــة والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة .

٢ – إعداد برنامج للحد من القصور اللغوى ببعديه التعرف على الحروف الهجائية والوعى الصوتى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضـــة والتحقـــق مـــن فاعليته .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٤) طفلاً من الذكور والإناث من أطفـــال الـــصف الثانى بالروضه (KG- II) .

أدوات الدراسة :

١ – اختبار رسم الرجل لجودانف – هاريس .

٢ – مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة .
(إعداد : محمد بيومى ، ٢٠٠٠)

٣ – بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات الـــتعلم لـــدى أطفال الروضة .
(إعداد : عادل عبد الله ، ٢٠٠٥)

٤ – البرنامج . (إعداد : الباحثة)

أهم النتائج :

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه لصالح المجموعة التجريبية .

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى القصور اللغوى ببعديه لصالح القياس البعدى .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى القصور اللغوى ببعديه .

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى و البعدى لمستوى القصور اللغوى ككل ومهارة الوعى الصوتى .

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة للقياسين القبلى والبعدى لمهارة التعرف على الحروف الهجائية .

٢٠- دراسة سميث وآخرون . Smith , et al (٢٠٠٨) :

موضوعها :

" صعوبة القارىء فى تأدية مهام العمليات الفنولوجية والتسمية السريعة ومعرفة الحروف قبل وبعد مرحلة الروضة " .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نمو مهارات ما قبل القراءة التى تتمثل فى (العمليات الفنولوجية ، والتسمية السريعة ، ومعرفة الحروف) وحصيلة القراءة فى المراحل اللاحقة .

عينة الدراسة :

طبقت على عينة من أطفال الروضة وأطفال الصف الأول ، وقسمت إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى تضم الأطفال ذوى صعوبات القراءة ، والمجموعة الثانية تضم أطفال عاديين .

أهم النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف فى تلك المهارات بين المجموعتين قبل الروضة وتقل تلك الاختلافات فى مرحلة الروضة ماعدا الإدراك الفنولوجى .

- تعقيب على الدراسات السابقة :

تقوم الباحثة بالتعقيب على الدراسات السابقة التى تناولتها الدراسة وتعرض أوجه الاستفادة منها ، حيث أفادت الدراسة فى تحديد هدف الدراسة واختيار الأدوات ، وتصميم البرنامج ، ويتضح ذلك فيما يلى :

أولا : من حيث الهدف والموضوع :

هدفت دراسات المحور الأول إلى دراسة صعوبات التعلم لدى طفل الروضة ، فنجد أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة مثل دراسة جوى جينكز وراندى Jenkins & Randi (٢٠٠١) ، ودراسة أنله وآخرون Aunola, et al (٢٠٠٢) ، ودراسة ودراسة لومابردينو وآخرون Lombardino, et al (١٩٩٩) ، ودراسة والنسكى Walanskil (٢٠٠١) ، وهناك دراسات هدفت إلى تحديد خصائص أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى بعض الجوانب مثل مهارات التفاعل الاجتماعى ، والسلوك الاستكشافى والأساليب المعرفية ، ومستوى النمو العقلى ، ومفهوم الذات ، وتحديد الحاجات النفسية وذلك مثل دراسة مورجنل Morganelli,M (٢٠٠٢) ، ودراسة وردون Wordon, H (٢٠٠٣) ، ودراسة عزه عبد المنعم (٢٠٠٥) ، ودراسة أميرة طه نجش (٢٠٠٦) ، ودراسة غادة حسن (٢٠٠٩) . وهناك دراسات هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج مقدمة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى تنمية بعض الجوانب مثل مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ، والمهارات الإدراكية والانتباه والتذكر مثل دراسة رحاب صالح

محمد (٢٠٠٢) ، ودراسة نسرين عبد الرازق (٢٠٠٥) ، ودراســة محمــود محمد طنطاوى (٢٠٠٦) .

أما دراسات المحور الثانى فهدفت إلى دراسة الإدراك الفنولوجى وأساليب تنميته ، فهناك دراسات هدفت إلى فحص الإدراك الفنولوجى وطبيعتــه وأســاليب قياسه وعلاقته بالقراءة المبكــرة مثــل دراســة تيــرى وآخــرون Terri, et al (٢٠٠٠) ، ودراسة هاردى Hardy, E (٢٠٠١) ، ودراسة كارول وآخــرون Carrol,M, et al (٢٠٠٣) ، ودراسة ودراسة كربى وآخرون Kirby,R, et al (٢٠٠٣) ، ودراسة كوليك Kolie, S (٢٠٠٤) ، ودراسة أنثونى ولوجــان Anthony, B & Lonigan, C (٢٠٠٤) .

وهناك دراسات هدفت إلى التحقق مــن فاعليــة التــدريب علــى الإدراك الفنولوجى ومن هذه الدراسات دراســة اوكــوران وآخــرون O`connor, et al (١٩٩٣) ، دراســة فيلــبس Phelps, K (٢٠٠٣) ، ودراســة ســيجراس Segers, E (٢٠٠٥) وغيرها .

ثانياً : من حيث العينة :

اتفقت دراسات المحورين الأول والثانى فى أن العينة أجريت على أطفــال الروضة ولكنها تفاوتت من حيث حجم العينة ، فهناك دراسات أجريت على عينات صغيرة أقلها (١٤) طفلاً مثل دراسة هدى علــى ســالم (٢٠٠٨) ، وهنــاك دراسات أجريت على عينات كبيرة وصل عددها إلى (٥١٤) طفل مثل دراســة أميرة طه نجش (٢٠٠٦) ، وعلى الرغم من ذلك فإن معظم الدراسات تكونــت من عينات متوسطة الحجم فيما بــين (٤٠ – ١٤٩) مثــل دراســة اوكــوران وآخــرون O`connor, et al (١٩٩٣) ، ودراســة والنــسكى Walanskil (٢٠٠١) ، ودراسة كارول وآخــرون Carrol,M, et al (٢٠٠٣) ، وهنــاك بعض الدراسات لايعرف عدد أفراد العينة الخاص بها .

ثالثاً : من حيث الأدوات :

تنوعت الأدوات وفقاً لطبيعة الدراســات فنجــد دراســات المحــور الأول تشابهت فى بعض الأدوات المتمثلة فى مقاييس الذكاء ، وبطارية قياس صــعوبات

التعلم لطفل الروضة ، أما دراسات المحور الثانى فاشتملت على مقاييس لقياس الإدراك الفنولوجى مثل دراسة ويب وآخرون Webb,M , et al (٢٠٠٤) ، ودراسة كارول وسنولينج Carrol & Snowling (٢٠٠٤) . هذا بالإضافة إلى البرامج التدريبية لتنمية الإدراك الفنولوجى مثل دراسة فيلبس Phelps, K (٢٠٠٣) ، ودراسة كيلدسين وآخرون Kieldsen, A , et al (٢٠٠٣) ، ودراسة كاسداى وسميث Cassady,G & Smith, L (٢٠٠٤) ، ودراسة هدى على سالم (٢٠٠٨) .

واستفادت الباحثة من الأدوات المتنوعة التى استخدمها الدراسات السابقة ، فى اختيار الأدوات التى تتناسب مع طبيعة البحث : مثل اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء (إعداد : جودانف هاريس) ، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال ماقبل المدرسة (إعداد : عادل عبد الله ، ٢٠٠٦) ، مقياس الوعى أو الإدراك الفنولوجى (إعداد : عادل عبد الله ، ٢٠٠٦) . إضافة إلى ذلك وفرت هذه الدراسات الخلفية النظرية اللازمة لأعداد البرنامج .

<u>من حيث النتائج :</u>

بالنسبة لنتائج المحور الأول فنجد أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ، وقد أسفرت هذه الدراسات عن النتائج التالية :

- أن تقييم الأطفال فى سن مبكر أمر مهم للكشف المبكر عن صعوبات التعلم .
- أن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة تتمثل فى صعوبات إدراكية ، وصعوبات فى الانتباه والذاكرة .
- أنه يمكن التعرف على أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من خلال ملاحظة السلوكيات التى يظهرونها أثناء اللعب .

ومن الدراسات التى أشارت لتلك النتائج دراسة والنسكى Walanski (٢٠٠١) ، ودراسة جينكز ورانـدى Jenkins, O`Connor (٢٠٠١) ، ودراسة أناى وآخرون Aunala, et al (٢٠٠٢) .

أما الدراسات التى هدفت إلى تحديد خصائص أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم فى بعض الجوانب فقد أسفرت عن النتائج التالية :

- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من انخفاض ملحوظ فى المهارات الاجتماعية .
- أن أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم لديهم انخفاض فى مستوى النمو العقلى المعرفى قياساً بأقرانهم العاديين .
- أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أطفال الروضة العاديين وذوى صعوبات التعلم فى جميع أبعاد السلوك الاستكشافى لصالح الأطفال العاديين .
- أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مفهوم الذات لصالح الأطفال العاديين .

ومن هذه الدراسات دراسة وردون Wordon, H (٢٠٠٣) ، ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥) ، ودراسة عزه عبد المنعم (٢٠٠٥) ، ودراسة أميرة طه نجش (٢٠٠٦) .

أما الدراسات التى هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج مقدمة لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم لتنمية بعض الجوانب لديهم مثل مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ، والمهارات الإدراكية والانتباه والتذكر ، وأثبتت جميع هذه الدراسات فاعلية البرامج المقدمة .

من هذه الدراسات دراسة رحاب صالح محمد (٢٠٠٢) ، ودراسة نسرين عبد الرازق (٢٠٠٥) ، ودراسة محمود محمد طنطاوى (٢٠٠٦) .

وبالنسبة لدراسات المحور الثانى فالدراسات التى هدفت إلى فحص الإدراك

الفنولوجى وطبيعته وعلاقته بالقراءة المبكرة لدى أطفال الروضة توصلت إلى النتائج التالية :

- أن القصور فى الإدراك الفنولوجى يعتبر مؤشر لصعوبات تعلم القــراءة فـــى المراحل اللاحقة.
- أن التدريب فى المنزل على الإدراك الفنولوجى بجانب الروضة يــؤدى إلـــى نتائج أفضل لدى الأطفال .
- يمكن أن تنمو مهارة الإدراك الفنولوجى خلال السنة الأولى من الروضة .
- يمكن الاعتماد على الإدراك الفنولوجى للتنبوء بقدرة الأطفال على القراءة .
- أن تمييز النغمة ، والدمج ، والفصل تعتبر من المهارات الأساســية لـــلإدراك الفنولوجى وأنها مهمة جداً لتعليم أطفال الروضة مهارات القراءة .

مثل دراسة تيرى وآخرون Terri, et al (٢٠٠٠) ، ودراسة هـــاردى Hardy, (٢٠٠١) ، ودراسة كارول وآخرون Carrol,M, et al (٢٠٠٣) ، ودراسة ودراســـة كربى وآخرون Kirby,R, et al (٢٠٠٣) ، ودراســـة كوليـــك Kolie, S (٢٠٠٤) ، ودراسة أنثونى ولوجان Anthony, B & Lonigan, C (٢٠٠٤) .

أما الدراسات التى هدفت إلى التحقق من فاعلية التــدريب علـــى الإدراك الفنولوجى فتوصلت نتائجها إلى فاعلية البـــرامج المقدمـــة فـــى تنميـــة الإدراك الفنولوجى بما استخدمته من أدوات سواء الكمبيوتر أو الطين الصلصال أو تسجيل الأصوات وغيرها من الأدوات .

ومن هذه الدراسات دراسة اوكـــوران وآخـــرون O`connor, et al (١٩٩٣) ، دراسة فيلبس Phelps, K (٢٠٠٣) ، ودراسة سيجراس Segers, E (٢٠٠٥) .

فروض الدراسة :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجـــات أطفـــال الروضـــة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " فـــى القيـــاس القبلي والقياس البعدي فـــي مهـــارة الإدراك الفنولـــوجي Phonological awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

ينبثق من هذا الفرض الرئيسي الفروض الآتية :

أ- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضـــة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولــوجى " في القياس القبلي والقياس البعـــدي فـــي مهـــارة الـــسجع rhyme (التنغيم) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضـــة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولــوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التجزئة Segmenting بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

ج- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضـــة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولــوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الضم blending بعـــد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

د- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضـــة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولــوجى " في القياس القبلي والقياس البعـــدي فـــي مهـــارة إدراك الفونيمـــات phonemic awareness لصالح القياس البعدي .

الفصل الرابع
" منهج وإجراءات الدراسة "

مقدمة

أولاً : منهج الدراسة

ثانياً : إجراءات الدراسة :

١- عينة الدراسة

٢- أدوات الدراسة

- الأسلوب الإحصائى المستخدم فى الدراسة

مقدمة :

يتضمن الفصل الراهن عرض لمنهج الدراسة ثم تعرض الباحثة وصفا لعينة الدراسة ، وتحديد ملامحها وكيفية اختيارها . ثم تعريف بالأدوات التي تم تطبيقها ، وكذلك يتضمن هذا الفصل إجراءات التطبيق والأسلوب الإحصائي المستخدم .

أولا : منهج الدراسة :

تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي وهو ذلك المنهج العلمي الذي يستخدم التجربة للتحقق من صحة الفروض ، والمرتكز على القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع لدى عينة واحدة وهو مهارة الإدراك الفنولوجي .

وبذلك يعتبر البرنامج هو المتغير المستقل في الدراسة والتغير الذي يطرأ على أطفال العينة من مهارة الإدراك الفنولوجي هو المتغير التابع .

ثانياً : إجراءات الدراسة :

١- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا وطفلة (٦ إناث ، ١٤ ذكراً) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الروضة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥,١١ – ٦,٧) سنوات ، والملتحقين بمدرسة سلمان الفارسي التجريبية التابعة لإدارة السلام التعليمية .

وروعى أن تتوافر فيهم الشروط الآتية :

- أن يكونوا من الأطفال الملتحقين بالصف الثاني بالروضة (KG- II) .
- أن يكونوا من الأطفال الذين قضوا الصف الأول (KG- I) في الروضة وانتقلوا إلى الصف الثاني (KG-II) ،لكى يكتسبوا المهارات المختلفة المرتبطة بالإدراك الفنولوجى .

- لا يعانون من أي مشكلات سلوكية أو إعاقات حسية أو جسمية أو حركية أو أي قصور بيئي (وفقاً لتقريــر الاخــصائى النفــسى والاخــصائى الاجتماعى والتقارير الصحية التى تقوم بها المدرسة) .
- تصل درجاتهم على المقياس (قائمة صعوبات التعلم النمائيـــة لأطفـــال الروضة) إلى ١١٢ درجة أو أكثر ، ليكونوا ممن يعـــانون فعـــلاً مـــن صعوبات التعلم .
- تكون درجاتهم على مقياس " الـــوعي أو الإدراك الفنولـــوجي " تـــساوي ٦ درجات أو أقل ، لأن ذلك يعد دليلاً قوياً على قصور الإدراك الفنولوجى .

جدول (١)

خصائص أفراد العينة من حيث الذكاء، والعمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى ، وصعوبات التعلم

المتغيرات	ن	الحد الأدنى	الحد الأقصى	م	ع
نسبة الذكاء	٢٠	٩١	١١٠	١٠٢,٢٠٠	٥,٧٥٤٦٣
العمر الزمنى	٢٠	٥,١١	٦,٧	٦,٢٥٧	٠,٦٠٦٩٩٥
المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى	٢٠	٩٤	١٢٢	١٠٩,١٥٠٠	٧,٤٤٢٩٤
قائمة صعوبات التعلم	٢٠	١١٢	١٣١	١٢١,٧٥٠٠	٥,٧٢٩٦٦

- ويرجع اختيار هذه المدرسة لما يلى :

(١) اختارت الباحثة إجراء الدراسة على هــذه المدرســة لتــوافر الكثافــة المرتفعة والتى تصل إلى ٤٠٠ طفل في (KG- II) ، ممــا يــسمح بتوافر العينة .

- وقامت الباحثة بإجراءات التطبيق التالية :

١- قامت الباحثة باختيار الأطفال بمساعدة معلمــات الفــصول علمــا بــأن المعلمات قضين الصف الأول (KG- I) مع الأطفال وكانوا في البداية (٤٣) طفلاً وطفلة .

٢- ثم طبقت الباحثة مقياس " قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة " على (٤٣) طفلاً وطفلة ، بمساعدة معلمات الفصول فــى تحديــد أى العبارات تنطبق على ما يصدره الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك فى غالبية المواقف ، ومع غالبية الأفراد ، وعند مشاركته فى الأنــشطة اليوميةالمعتاده ، وأيها تتفق مع سلوكه جزئياً وأيها لا تتفق مع سلوكه ، فوجد (٣٢) طفلاً وطفلة يعانون من صعوبات التعلم وتصل دراجــاتهم على المقياس إلى ١١٢ درجة أو أكثر (وذلك وفقا لشروط المقياس).

٣- ثم طبقت الباحثة مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجي " علــى (٣٢) طفلاً وطفله أيضا بمساعدة معلمات الفصول فــى تحديــد أى العبــارات تنطبق على ما يصدره الطفل من سلوكيات بصفة مــستمرة وذلــك فــى غالبية المواقف ، ومع غالبية الأفراد ، وعند مــشاركته فــى الأنــشطة اليوميةالمعتاده ، وأيها لا تتفق مع سلوكه ، فوجد (٢٢) طفــلا وطفلــة يعانون من قصور فى الإدراك الفنولوجى وتكون دراجــاتهم تــساوى ٦ درجات أو أقل (وذلك وفقا لشروط المقياس) .

٤- ثم طبقت الباحثــة اختبــار " رســم الرجــل لجودانــف - هــاريس " بطريقة فردية .

٥- وأخيراً تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي - الثقافي) على أولياء أمور الأطفال ، وهم (٢٢) طفلاً وطفلة ، فوجد (٢١) ينتمون إلى مستوى اجتماعى اقتصادى ثقافى متوسط .

٦- وصلت العينة بعد تطبيق الأدوات إلى (٢١) طفلاً وطفلة ثم انقطعت طفلة عن المدرسة فوصلت العينة في النهاية إلى (٢٠) طفلاً وطفلة .

٢- أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الأدوات التالية :

١- اختبار رسم الرجل لجودانف - هاريس للذكاء

(ترجمة وإعداد: محمد فرغلي، وعبد الحليم محمود، وصفية مجدي، ٢٠٠٤)

٢- قائمة صعوبات التعلم النمائي لأطفال الروضة

(إعداد: عادل عبد الله ، ٢٠٠٦)

٣- مقياس الوعي والإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة

(إعداد: عادل عبد الله ، ٢٠٠٦)

٤- استمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي - الثقافي)

(إعداد: سامية القطان ، ١٩٨٢)

٥- برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

(إعداد :الباحثة)

أولا : اختبار رسم الرجل لجودانف - هاريس Good Enough Hares

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية لدى الأطفال من سن ٣,٥ : ١٣ سنة .

وصف الاختبار :

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات التي تطبق على الأطفال تطبيقاً فردياً أو جماعياً مع استخدام نفس التعليمات ، وفي حالة الأطفال في سن الروضة ينبغي أن يطبق عليهم تطبيقاً فردياً ، وهو من الاختبارات غير اللفظية .

وقد أعدت هذا الاختبار جودانف Good Enough وفيـه يطلـب مـن المفحوص أن يرسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه ، ويكون التقدير فيـه على أساس دقة الطفل في الملاحظة ، وعلى أساس تصوره لموضوع مألوف فـي البيئـة ، ولـيس علـى المهـارة الفنيـة فـي الرسـم ، ومجمـوع مفـردات المقياس الأصلي (٤٨) مفردة ، ويصلح للأطفال من سن ٣,٥ : ١٣ سنة ، وبعـد تعديل هاريس Harris وصل عدد المفردات إلى ٧٣ مفردة ، وزاد مـدى العمـر المستخدم إلى ١٥ سنة .

وتتلخص تعليمات هذا الاختبار الشفوية بتكليف الأطفال المراد قياس درجة ذكائهم باستبعاد كل ما يوجد أمامهم ما عدا القلم الرصاص وورق أبيض ، ويُطلب من كل طفل أن يرسم رجلا على الورقة البيضاء التي أمامه .

ويختلف اختبار جودانف – هاريس عن غيره من اختبارات الـذكاء مـن ناحية مفهومه الأساسي ومن ناحية إيجازه وبساطة إجرائه ، وهناك ما يشير إلـى أن اختبار الرسم أكثر دلالة في المرحلة العمرية التي تمتد فيما بين السنة الرابعـة والخامسة حتى سن الثانية عشر تقريبا ، وهي المرحلة التي يطلق عليها " بياجيه " العمليات المحسوسة .

معايير الاختبار

يتكون الاختبار من ٧٣ مفردة ، ويعطي المصحح درجة عن كل نقطة من النقاط الواردة بجدول التصحيح وذلك بوضع علامة (√) أمام المفـردة الموافـق عليها ، ووضع علامة (×) بجانب المفردة التي لم يتم الموافقة عليها ، ثم تعطى

درجة واحدة للمفردة الموافق عليها ، ولإيجاد الدرجة المعيارية للطفل يكشف عنها في الجدول عند نقطة التقاء عمود العمر الزمني مع صف الدرجة الخام .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

أ- صدق الاختبار

قامت هاريس بحساب صدق الاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتبـــاط بين الرسم والعديد من الاختبارات الأخرى التي تقيس نفس السمة أو البعد الـــذي يحاول الاختبار أن يقيسه وقد كان دالا إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ب- ثبات الاختبار

قام هاريس بحساب ثبات الاختبار بطريقتى ، ثبات المصححين فلقد حسبت معاملات الارتباط بين الدرجات التي يعطيها مصححون مختلفون لنفس العينـــة ، ووجد أن معامل الثبات يصل إلى ٠,٩٦ ، وقامت بإعادة تطبيق الاختبـــار وكـــان دالا عند مستوى ٠,٠١ .

وقامت الباحثة بحساب ثبات الختبار بطريقة ثبات المـــصححين ووجـــد أن معامل الثبات يصل إلى ٠,٩٢ .

ثانيا : قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

(إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في مرحلة الروضة ، وتحديدها ، وقياسها .

وصف المقياس

يمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفـــال الروضـــة ، ويضم المقياس ثلاثة أنماط :

١- صعوبات التعلم المعرفية وتضم في مظاهرها ما يلي :

أ- صعوبات الانتباه .

ب- صعوبات الإدراك .

ج- صعوبات الذاكرة .

٢- صعوبات التعلم اللغوية ، وتتضمن في مظاهرها ما يلي :

أ- صعوبات اللغة .

ب- صعوبات التفكير .

٣- صعوبات التعلم البصرية الحركية ، وتضم في مظاهرها ما يلي :

أ- صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة أو العامة .

ب- صعوبات أداء المهارات الحركية الدقيقة .

وتضم القائمة هذه الأنماط من الصعوبات فى اطار عـــدد مـــن المقـــاييس الفرعية ، ويبلغ عدد عباراته ثمانين عبارة موزعـــة علـــى تلـــك الأنمـــاط مـــن الصعوبات بحيث نجد فيما يتعلق بعدد العبارات المتضمنة ما يلي :

١- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الانتباه تشغل العبارات مـــن ١ – ١١ بإجمالي إحدى عشرة عبارة .

٢- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الإدراك تشغل العبارات من ١٢ – ٢٦ بإجمالي خمس عشرة عبارة .

٣- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة الذاكرة تشغل العبارات من ٢٧ – ٣٩ بإجمالي ثلاث عشرة عبارة .

٤- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة التفكير تشغل العبارات من ٤٠ – ٥٢ بإجمالي ثلاث عشرة عبارة .

٥- أن عدد العبارات الخاصة بصعوبة اللغة تشغل العبارات مـــن ٥٣ – ٦٦ بإجمالي أربع عشرة عبارة .

٦- أن عدد العبارات الخاصة بالصعوبة البصرية – الحركية تشغل العبـــارات من ٦٧ – ٨٠ بإجمالي أربع عشرة عبارة .

ويقوم الفاحص بتحديد أي العبارات تنطبق على الطفل وأيها لا تنطبق عليه ، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق نضع علامة (√) تحت (نعم) ، وإذا كانت تتفق مع سلوكه جزئياً نضع علامة (√) تحت (أحيانا) ، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضع علامة (√) تحت (لا) حيث توجد اختارات ثلاث أمام كل عبارة هي (نعم – أحيانا – لا).

معايير المقياس :

هناك ثلاث اختيارات أمام كل عبارة هي (نعم – أحيانا – لا) تحصل على الدرجات (٢ – ١ – صفر) على التوالي ، وإذا وصلت درجة الطفل ٧٠% تقريبا أو أكثر (أى ١١٢ درجة أو أكثر) من الدرجات الكلية للمقياس الذي يعد مقياس الفرز والتصفية ، فإنه يعتبر آنذاك ممن يعانون فعلا من صعوبات التعلم .

<u>الخصائص السيكومترية :</u>

أ- صدق المقياس

قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بأربع طرق : صدق المحتوى ، صدق المحكمين ، الصدق التمييزي ، الصدق التلازمي . وتراوحت معاملات الصدق بين ٠٥٨ – ٠,٧٥٢ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

ب- ثبات المقياس

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق : التجزئة النصفية ، ومعامل ألفا ، والاتساق الداخلي . وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٥٩ – ٠,٩٣٢ وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على ثبات المقياس .

<u>ثالثا : مقياس الوعي أو الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة</u>

(إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٦)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى الوعي أو الإدراك الفنولوجي للأطفال في مرحلة الروضة ، وتحديده ، وقياسه .

وصف المقياس

يمثل هذا المقياس عددا من المهارات الفرعية تمثل في جوهرها ذلك الوعي أو الإدراك الفنولوجي للطفل ، ويضم المقياس خمسة مستويات متدرجة الصعوبة :

١- الكلمة البسيطة المنغمة أي التي تتضمن السجع .

٢- تجزئة الجملة .

٣- تجزئة الكلمات إلى مقاطع ، وضم المقاطع .

٤- تجزئة الكلمة إلى نصفين يمثل النصف الأول بداية الكلمة onset ويمثل النصف الآخر السجع Rhyme .

٥- إدراك الفونيمات أو الوعي بها ، أي فهم الطفل وإدراكه أن الكلمة الواحدة تتألف من عدة أصوات أو فونيمات مستقلة فضلا عن قدرته على تناول تلك الفونيمات سواء عن طريق التجزئة أو الضم ، أو تغيير واحد أو أكثر من تلك الفونيمات أو استبدالها أو حذفها حتى يحصل بذلك على كلمات جديدة . ويبلغ عدد عبارات هذا المقياس (٢٠) عبارة .

ويقوم الفاحص بتحديد أي العبارات تنطبق على الطفل وأيها لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة وفقا لما يصدر عن الطفل من سلوكيات ، فإذا كانت العبارة تنطبق تماما عليه فنضع علامة (√) تحت (نعم) ، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فنضع علامة (√) تحت (لا) ، حيث يوجد اختياران أمام كل عبارة (نعم – لا) .

معايير المقياس :

هناك اختياران أمام كل عبارة هما (نعم – لا) يحصل على الدرجات (١ – صفر) على التوالي ، وإذا وصلت درجة الطفل ٣٠% تقريبا أو أقل (أي ٦ درجات أو أقل) من الدرجة الكلية للمقياس فإنه يعتبر آنذاك ممن يعانون فعلاً من قصور في مهارة الوعي أو الإدراك الفنولوجي .

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- صدق المقياس

قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بأربع طرق : صدق المحتــوى ، صدق المحكمين ، الصدق التمييزي ، الصدق التلازمي . وتراوحــت معــاملات الصدق بين ٠,٧٢ – ٠,٨٤٢ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات المقياس

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق : التجزئـــة النـــصفية ، ومعامل ألفا ، والاتساق الداخلي . وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٨ – ٠,٨٩ وهى معاملات ثبات مرتفعة تدل على ثبات المقياس .

رابعا : استمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي – الثقافي)

(إعداد : سامية القطان ، ١٩٨٢)

تهدف هذه الاستمارة إلى تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأطفال .

وصف الاستمارة

تتكون هذه الاستمارة من أربعة وعشرين سؤالا مقسمة إلــى مجمــوعتين وذلك على النحو التالي :

١- مجموعة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي)

تتكون هذه المجموعة من اثني عشر سؤالاً لقياس المستوى الاقتــصادي ، حيث تتناول الأسئلة متوسط درجات الفرد ، كما أنها تتناول أيضا بعض النــواحي التي تعبر فعليا عن المستوى الاجتماعي (الاقتصادي) مثل وجود سيارة بالأسرة أو مكان دائم للمصيف وكذلك وجود أجهزة مثل التكييف ... وغيرها .

وتتم الإجابة على الأسئلة التي تقيس المستوى الاقتصادي بطريقة الاختيار من متعدد ما عدا السؤالين الأول والثاني فتتم الإجابة عليهما بطريقة التكملة .

٢- مجموعة المستوى الاجتماعي (الثقافي)

تتكون هذه المجموعة من اثني عشر سؤالاً لقياس المستوى الثقافي ، حيث تتناول المستوى التعليمي للفرد تبعاً لتدرج يبدأ من الأمية وحتى الشهادة الجامعية وما بعدها .

وتتم الإجابة على الأسئلة التي تقيس المستوى الثقافي إما (بنعم أو لا) ما عدا السؤالين الأول والثاني فيتم الإجابة عليهما والمتعلقة بالمستوى التعليمي للفرد ، فتتم الإجابة عليهما بطريقة الاختيار من متعدد .

والاستمارة حدها الأقصى (٢٠٠) درجة لكل من المستويين الاقتصادي والثقافي بواقع (١٠٠) درجة لكل مستوى .

معايير الاستمارة :

١- مجموعة المستوى الاجتماعي الاقتصادي :

هناك ثلاث اختيارات أمام كل سؤال ، تحصل على الدرجات (٨ – ٤ – ٢) على التوالي ، ما عدا السؤالين الأول والثاني يتناولان متوسط دخل الفرد وذلك بقسمة ما تنفقه الأسرة شهريا على عدد أفراد الأسرة ، ويحصل على الدرجات الآتية :

متوسط دخل الفرد	الدرجة
١٥ فأقل	٢
١٦ : ٢٥	٤
٢٦ : ٣٥	٦
٣٦ : ٤٥	٨
٤٦ : ٥٥	١٠
٥٦ : ٦٥	١٢
٦٦ : ٧٥	١٤
٧٦ : ٨٥	١٦
٨٦ : ٩٥	١٨
٩٥ فأكثر	٢٠

٢- مجموعة المستوى الاجتماعي (الثقافي)

هناك اختياران أمام كل سؤال هما (نعم - لا) يحصل على الدرجات (٥ - ١) على التوالي ، ما عدا السؤال الأول والثاني المتعلقين بالمستوى التعليمي للفرد يحصل على الدرجات الآتية :

مستوى التعليم	الأب	الأم
أمي	٢	٢
ابتدائية فأقل	٥	٥
متوسط	١٠	١٠
عالي	١٥	١٥
ماجستير	٢٠	٢٠
دكتوراه	٢٥	٢٥

وإذا وصلت درجة الطفل فيما بين ٦٦ درجة ، ١٣٣ درجة ، فإنه يعتبر آنذاك ينتمي إلى أسرة من مستوى اجتماعي (اقتصادي - ثقافي) متوسط .

الخصائص السيكومترية

أ- صدق الاستمارة

قامت معدة الاستمارة بحساب صدق الاستمارة بطريقة : صدق المحكمين ، حيث نسبة الاتفاق على البنود جميعا لا تقل عن (٨٠%) ، بجانب الصدق الذاتي وكان معامل الصدق ٠,٨٤

ب- ثبات الاستمارة

قامت معدة الاستمارة بحساب ثبات الاستمارة عن طريق : إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات ٠,٧٢ ، كما قامت بمقارنة نتائج تطبيق الاستمارة بالمعلومات التي تقدمها البحوث الاجتماعية للمفحوصين حيث بلغت نسبة الاتفاق بين هذه المعلومات ونتائج تطبيق الاستمارة ٨٦% .

خامسا : برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

(إعداد الباحثة)

تم تصميم برنامج يهدف إلى إكساب أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم مهارة الإدراك الفنولوجى وذلك من خلال إكساب المهارات الفرعية الآتية :

- مهارة السجع (هى القدرة على التعرف على الإيقاع الصوتى المشترك بين الكلمات)
- مهارة التجزئة (وهى تجزئة الكلمة إلى أصوات)
- مهارة الضم (وهى تجميع الأصوات لتكوين كلمة)
- مهارة الإدراك الفونيمى (إضافة و استبدال وحذف الأصوات) .

و تراعى الباحثه فى البرنامج تصميم المنهج العلمى باستخدام الإطار العام المقنن لتصميم البرامج الذى يركز على خمس محاور هى لمن ؟ لماذا ؟ ماذا ؟ كيف ؟ متى ؟ وتحكم هذه المحاور أبعاد ومتغيرات البرنامج بما يساعد على تحقيق أهدافه .

لمن يوجه البرنامج ؟ " To Who? "

سوف يتم تطبيق البرنامج على اطفال الروضة (مرحلة ما قبل المدرسة) ذوى صعوبات التعلم فى المستوى الثانى (KG- II) والذى تتراوح أعمارهم من (٥,١١- ٦,٧) .

لماذا صمم البرنامج ؟ " Why ? "

صمم البرنامج لتنمية مهارة الإدراك الفنولوجى التى تتمثل فى :

أ) مهارة السجع : هى أن يستطيع الطفل معرفة الإيقاع الصوتى التى تشترك فيه الكلمات

ب) مهارة التجزئة : هى أن يستطيع الطفل تجزئة الجملة إلى كلمات ، وأن يستطيع تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية ، وكذلك تجزئة الكلمة إلى أصوات مفردة (فونيم)

ج) مهارة الضم : هى أن يستطيع الطفل ضم المقاطع المختلفة لتكوين كلمــات ، وأن يستطيع ضم الأصوات المفردة (الفونيمات) المختلفة لتكوين كلمات .

د) مهارة الإدراك الفونيمى : وتتمثل فى :

- حذف فونيم : أن يستطيع الطفل حذف فونيم معين من الكلمـــة ، وأن يتعـــرف على الكلمة التى يحصل عليها .
- استبدال فونيم : أن يستطيع الطفل استبدال فونيم معين بآخر ، وأن يتعرف على الكلمة التى يحصل عليها .
- إضافة فونيم : أن يستطيع الطفل إضافة فونيم للكلمة ، وأن يتعرف على الكلمة التى يحصل عليها .

ماذا يقدم البرنامج ؟ " What ? "

تقوم الباحثة بتقديم مجموعة من الأنشطة فى البرنامج وهى :

- نشاط حركى
- نشاط قصصى
- أنشطة فنية (قص ولصق – صلصال – رسم – وتلوين)
- أنشطة تمثيلية
- ألعاب تركيبية (بازل)
- أنشطة وأعمال منزلية

كيف سيقدم البرنامج ؟ " How ? "

وذلك من خلال الاستراتجيات التربوية آلاتية :

- استراتجية توزيع الأطفال : والعمل فى مجموعات فى بعـــض الأنـــشطة وفردى فى أنشطة أخرى .
- استراتجية المناقشة والحوار مع الأطفال .
- استراتجية تحديد الأدوار : حيث تقوم الباحثة بالمبادرة فى شرح النشاط ثم يقوم الأطفال بتنفيذ المطلوب منهم .
- استراتجية التعزيز والدعم الإيجابى .
- استراتجية التقويم : تستخدم الباحثة تطبيقات تربوية مع الأطفال .

متى يتم تنفيذ البرنامج ؟ " When ? "

يتم البرنامج فى ٣٨ جلسة فى الفصل الدراسى الثانى ، بواقع خمس جلسات أسبوعيا تتراوح مدة الجلسة من (٣٠- ٤٥) دقيقة حسب محتوى الجلسة .

كما يتضمن البرنامج أعمال وواجبات منزلية للأطفال و جلسات لأولياء الأمور ليتعرفوا على كيفية التعامل مع أطفالهم ، وكيفية مساعدة أطفالهم فى أداء الواجبات المنزلية .

جلسات أولياء الأمور

ووفقاً لأهمية دور الأسرة فى إكساب مهارة الإدراك الفنولوجى ، قامت الباحثة بعمل ثلاث جلسات لأولياء الأمور فى بداية البرنامج للتمهيد لهم ولتوعيتهم بأهمية تلك المهارة للأطفال والمهارات الفرعية المكونة لمهارة الإدراك الفنولوجى وأهم مايميز أطفالهم وتقديم وكيفية التعامل معهم وتعرض عليهم الواجبات المنزلية (الخاصة بأصوات الحروف فى أول الكلمة ، ووسط الكلمة ، وآخر الكلمة) وكيفية مساعدة أطفالهم لأداء تلك الواجبات بطريقة فعالة .

والجلسة الثانية أثناء البرنامج لمتابعة سير العمل ومناقشة الواجبات المنزلية للطفل وتوضيح أهميتها (وتقدم الواجبات الخاصة بتجزئة الجملة إلى كلمات وضمها ، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وضمها ، وتجزئة الكلمات إلى أصوات وضمها) . وأيضاً (الواجبات الخاصة بحذف الفونيم ، واستبدال الفونيم بآخر ، وإضافة فونيم) ، ويتم توضيح الطريقة الفعالة لأداء تلك الواجبات

أما فى الجلسة الأخيرة يتم عرض ما تم إنجازه ومعرفة مدى شعور أولياء الأمور بتقدم أطفالهم فى تلك المهارات الفرعية .

وقامت الباحثة بتعزيز الأطفال على أداء الواجبات ، فقدمت لهم أسطوانة ألعاب بعد التأكد من توافر الكمبيوتر لدى جميع الأطفال ، لعبة الصابون ، وأخيراً أشكال كرتونية من الفوم لتحفيزهم على أداء تلك الواجبات .

الأسلوب الإحصائى المستخدم فى الدراسة :

استخدمت الباحثة طريقة ويلكوكسن Wilcoxon لدلالة الرتب ، وهو أحد الاختبارات اللابارامترية المناسبة للعينات الصغيرة ، وحساب قيمـــة Z . وذلـــك للتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة .

الفصل الخامس
" نتائج الدراسة ومناقشتها "

مقدمة

أولاً : نتائج الدراسة ومناقشتها

ثانياً : توصيات وأبحاث مقترحة

مقدمة :

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية التى تم التوصل إليها مـن خـلال الدراسات الميدانية والتحليل الإحصائى لهذه النتائج ومناقشتها ، وتفسيرها فـى ضوء الدراسات السابقة و الإطار النظرى ، وكذلك تقديم توصيات وأبحـاث مقترحة في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج .

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بـين متوسـطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقيـاس " الـوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياسـين القبلـي و البعـدى فـي مهـارة الإدراك الفنولـوجي Phonological awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القيـاس البعـدي . " وهو الفرض الرئيسى الذى تنبثق منه الفروض التالية .

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بـين رتـب المجموعة فى القياس القبلى والبعدى ، وكانت النتائج كما فى جدول (٢) :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى أبعاد مقياس الإدراك الفنولوجي

المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الإدراك الفنولوجى	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ٢٠ ٠ ٢٠	٠٠٠ ١٠,٥٠	٠٠٠ ٢١٠,٠٠	– ٣,٩٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجـود فـروق دالـة إحـصائياًعند مـستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمـستوى مهارة الإدراك الفنولوجى ، وأن هذه الفروق فى اتجاه ارتفـاع متوسـط القيـاس البعدى مقارنة بالقياس القبلى ، وهذا يحقق صحة هذا الفرض .

تفسير نتائج الفرض الأول :

توصلت نتائج الفرض الأول إلى أن هناك فروقـاً بـين القياسـين القبلـى والبعدى فى مستوى الإدراك الفنولوجى لصالح التطبيق البعدى ، ونظراً لأنه تـم التأكد من خصائص العينة فى العمر الزمنى ، ومـستوى الـذكاء ، والمـستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة ، ومستوى الإدراك الفنولوجى ، ومـستوى صعوبة التعلم ، فإن هذه الفروق تعود إلى البرنامج التدريبى الذى تلقته المجموعة بما يشتمل عليه من أنشطة وألعاب تعمل على جذب انتباه الأطفال لفترة أطـول ، وتجعلهم يتعرفون على أصوات الحروف ومواضعها المختلفـة فـى الكلمـات ، ومعرفة عدد الأصوات الموجوده فى الكلمات وغيرها عن طريق الألعاب الحركية ، وألعاب الفك والتركيب ، والأنشطة القصصية والتمثيلية والواجبـات المنزليـة وغيرها من الأنشطة التى تضمنها البرنامج والتى تم إعدادها وتنفيذها بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة وطبيعتها الخاصة والتى ركزت على تنمية قدرة الأطفـال على مهارة الإدراك الفنولوجى ، وهذا ما أدى إلى وجود هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح القياس البعدى .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات الـسابقة ومنهـا دراسـة رولانـد أوكـوران وآخـرون O`Connor Rollanda , et al (١٩٩٣) ، ودراسة كيلدسين وآخرون Kieldsen , A , et al (٢٠٠٣) ، ودراسة فيلـبس Phelps,K (٢٠٠٣) ، ودراسة ديكسيتسون وآخرون Dickinsonid , et al (٢٠٠٤) وغيرها من الدراسات .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقيـاس " الـوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياسين القبلي والبعدى في مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. "

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بـين رتـب المجموعة فى القياس القبلى والبعدى ، وكانت النتائج كما فى جدول (٣) :

جدول (٣)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارة السجع (التنغيم)

المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تقبل السجع والاغـــانى المنغمة	السالبة	٠	٠٠٠	٠٠٠	– ٤,٤٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠		
	المتماثلة	٠				
	المجموع	٢٠				
يذكر الكلمات التى تتفق فى السجع (التنغيم)	السالبة	٠	٠٠٠	٠٠٠	– ٤,٤٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٥٠		
	المتماثلة	٠				
	المجموع	٢٠				

ويتــضح مــن الجــدول الـــسابق وجــود فـــروق دالـــة إحـــصائياًعند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة فى القياسين القبلى والبعــدى لمستوى مهارة السجع ومستوياته، وأن هذه الفروق فى اتجـــاه ارتفـــاع متوســـط القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى ، وهذا يحقق صحة هذا الفرض .

تفسير نتائج الفرض الثانى :

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهارة السجع ، وترى الباحثة أن هذا التحسن الذى حدث لهؤلاء الأطفال يرجع إلى التدريب على أنشطة ومهام البرنامج التدريبى ، وهذه النتائج تؤكد نتائج الفرض الأول ، فهؤلاء الأطفال يحتاجون لمثل هذه الأنشطة غير التقليدية والتى تقدم فى قالب ترفيهى مع التدعيمات والتعزيزات ، فقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج والأنشطة الخاصة بتلـــك المهـــارة أن الأغانى بالأدوات الموسيقية من أفضل الفنيات والأنشطة التى يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال ، فقد كانت استجاباتهم أفضل أثناء القيام بهـــا ، وكـــذلك أنـــشطة التلوين والتوصيل بين الرسومات الملونة ، فهذه الأنشطة يستطيع الطفل التركيـــز فيها لمدة أطول ، ويهتم بما يقوم به وما يحصل عليه فى النهاية ، فتلقـــى هـــؤلاء الأطفال لمثل هذه الأنشطة يؤدى بدوره إلى تنمية تلك المهارة .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج العديد مـــن الدراســـات ومنها دراسة رولانـــد أوكـــوران وآخـــرون O`Connor Rollanda , et al (١٩٩٣) ، دراسة تيرى وآخـــرون Terri , et al (٢٠٠٠) ، دراســـة ويـــب وآخرون Webb , et al (٢٠٠٤) ، دراسة سيجراس Segers.E (٢٠٠٥) ، وغيرها من الدراسات .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوســطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقيــاس " الــوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياسين القبلي والبعدى في مهارة التجزئة Segmenting بعــد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. "

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بــين رتــب المجموعة فى القياس القبلى والبعدى ، وكانت النتائج كما فى جدول (٤) :

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارة التجزئة

المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
يجزئ الجملة إلى كلمات	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ٥ ١٥ ٢٠	٠٠٠. ٣,٠٠	٠٠٠. ١٥,٠٠	– ٢,٢٣٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ١٨ ٢ ٢٠	٠٠٠. ٩,٥٠	٠٠٠. ١٧١,٥٠	– ٤,٢٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
يجزئى المقاطع إلى أصوات	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ١٨ ٢ ٢٠	٠٠٠. ٩,٥٠	٠٠٠. ١٧١,٥٠	– ٤,٢٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجــود فــروق دالـــة إحــصائياًعند مــستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمستويات مهارة التجزئة ، وأن هذه الفروق فى اتجاه ارتفــاع متوســط القيــاس البعدى مقارنة بالقياس القبلى ، وهذا يحقق صحة هذا الفرض .

تفسير نتائج الفرض الثالث :

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى لمستويات مهارة التجزئة ، وترى الباحثــة أن هذا التحسن الذى حدث لهؤلاء الأطفال يرجع إلى التدريب على أنــشطة ومهــام البرنامج التدريبى ، ويلاحظ تدرج مستويات تلك المهارة فى الــصعوبة فنجــد أن قدرة الأطفال على تجزئة الجملة إلى كلمات من أسهل المستويات لهم ، بينما نجــد قدرتهم على تجزئة الكلمة إلى مقاطع وأصوات تعد أصــعب ، ومــن ثــم فهــم يحتاجون إلى أنشطة ترفيهية ممتعة لتنمية تلك المهارات الأكثر صــعوبة علــيهم فقدمت الباحثة لهم أنشطة تتناسب مع تلك المهارة كالبازل والصلــصال والقــص واللصق وألعاب الفك والتركيب والألعاب التمثيلية التى كانت من أفضل الأنــشطة لدى الأطفال إلى جانب الواجبات والأعمال المنزلية على تلك المهارات وتعزيزهم فى تلك الواجبات بالألعاب والهدايا لتشجيعهم مما يجعل الطفــل أكثــر تركيــزا ، وبالتالى أكثر قدرة على اكتساب تلك المهارات .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج العديد مــن الدراســات ومنها دراسة رحاب صالح محمد (٢٠٠٢) ، دراســة فــوى ومــان Foy & Mann,A (٢٠٠٣) ، هدى على سالم (٢٠٠٨) ، دراسة ســميث وآخــرون Smith , et al وغيرها من الدراسات .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوســطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقيــاس " الــوعى أو الإدراك

الفنولوجى " فى القياسين القبلي و البعدى في مهارة الضم blending بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي . "

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين رتب المجموعة فى القياس القبلى والبعدى ، وكانت النتائج كما فى جدول (٥) :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارة الضم

المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
يضم المقاطع والأصوات المختلفة ليحصل على الكلمات	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ٢٠ ٠ ٢٠	٠٠٠ ١٠,٥٠	٠٠٠ ٢١٠,٠٠	– ٤,٤٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهارة الضم ، وأن هذه الفروق فى اتجاه ارتفاع متوسط القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى ، وهذا يحقق صحة هذا الفرض .

تفسير نتائج الفرض الرابع :

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهارة الضم ، وترى الباحثة أن هذا التحسن الذى حدث لهؤلاء الأطفال يرجع إلى التدريب على أنشطة ومهام البرنامج التدريبى حيث تم مراعاة خصائص الأطفال وقدراتهم أثناء إعداد البرنامج وتنفيذه حتى يمكن أن يحقق الهدف منه ، وترتكز الأنشطة لتنمية تلك المهارة على الفك

والتركيب ، والصلصال وجمعت بعض الأنشطة والواجبات المنزلية بين تلك المهارة والمهارة السابقة (التجزئة) فهما عكس بعضهما البعض مما يجعل الطفل يدرك أن الكلمة تتشكل من مجموعة أصوات ، وأن الأصوات تتجمع بطرق مختلفة لتكون الآلآف من الكلمات المختلفة ، وتنمية تلك المهارات (التجزئة والضم) لهـا دوراً أساسى فى القدرة على القراءة والتهجى فى المراحل اللاحقة .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة رولاند أوكوران وآخرون O`Connor Rollanda , et al ، ودراسة فوى ومان Foy & Mann,A (٢٠٠٣) ، ودراسة روز وآخرون Rothe E , et al (٢٠٠٤) ، دراسة كوليك Kolie , S (٢٠٠٤) وغيرها من الدراسات .

<u>**خامساً : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :**</u>

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياسين القبلي والبعدى في مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. "

ولاختبار صحة الفرض تم حساب قيمة (Z) لدلالة الفروق بين رتب المجموعة فى القياس القبلى والبعدى ، وكانت النتائج كما فى جدول (٦) :

جدول (٦)

دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى مهارة إدراك الفونيمات (حذف ، استبدال ، إضافة فونيم)

المتغيرات	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
حذف أصوات معينة ليحصل على كلمات جديدة	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ٢٠ ٠ ٢٠	٠٠٠ ١٠,٥٠	٠٠٠ ٢١٠,٠٠	– ٤,٤٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
استبدال أصوات معينة ليحصل على كلمات جديدة	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ٢٠ ٠ ٢٠	٠٠٠ ١٠,٥٠	٠٠٠ ٢١٠,٠٠	– ٤,٤٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
إضافة أصوات معينة ليحصل على كلمات جديدة	السالبة الموجبة المتماثلة المجموع	٠ ١٩ ٠ ٢٠	٠٠٠ ١٠,٠٠	٠٠٠ ١٩٠,٠٠	– ٤,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمستويات مهارة إدراك الفونيمات ، وأن هذه الفروق فى اتجاه ارتفاع متوسط القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى ، وهذا يحقق صحة هذا الفرض .

تفسير نتائج الفرض الخامس:

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات الأطفال فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهارة الإدراك الفونيمى أى القدرة على التعامل مع الفونيمات (الأصوات المفردة) سواء بالحذف أو الاستبدال أو بالإضافة ، وترى الباحثة أن هذا التحسن الذى حدث لهؤلاء الأطفال يرجع إلى التدريب على أنشطة ومهام البرنامج التدريبى ، وأن تلك المهارات من أهم العوامل المؤثرة فى تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى ، خاصة مهارات الإدراك الفنولوجى الأكثر تعقيداً ، فهى تحتاج إلى تركيز الطفل فيها لمدة طويلة والتدريب عليها لفترة طويلة لذلك قدمت لهم الباحثة مجموعة من الأنشطة الترفيهية الممتعة للأطفال كألعاب الفك والتركيب وأنشطة الدوائر المتحركة والقص واللصق وغيرها من الأنشطة وكذلك الأعمال والواجبات المنزلية التى تعمل على تثبيت تلك المهارات ، وكل ذلك بما يتناسب مع خصائصهم وقدراتهم وخاصة أن تلك المهارات تكتمل نموها فى المراحل اللاحقة .

وهناك العديد من الدراسات التى تتفق مع نتائج هذا الفرض ومنها دراسة كيلدسين وآخرون Kieldsen , A , et al (٢٠٠٣) ، ودراسة فيلبس Phelps,K (٢٠٠٣) ، دراسة أنثونى ولوجان Anthony , B & Lonigan ,C ، دراسة أميرة طه نجش (٢٠٠٦) وغيرها من الدراسات .

توصيات وأبحاث مقترحة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تفيد في استكمال الجهود التي تمثلها هذه الدراسة ، وهي مايلي :

- إعداد برامج باستخدام الكمبيوتر للحد من قصور مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تحد من قصور الإدراك الفنولوجي لدى أطفال الروضة .
- الاهتمام بالأنشطة المبتكرة وغير التقليدية لإثارة انتباه هؤلاء الأطفال .
- مراعاة التنوع في الطرق والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في الروضة والتي تسهم في تنمية مهارة الإدراك الفنولوجي .
- ضرورة إيجاد تواصل بين المعلمين وأسر الأطفال لإطلاعهم على أحدث التطورات التي تطرأ على الطفل والتي تفيد في اكتساب الطفل المهارات المؤهلة لعملية التعلم .
- الاهتمام بعمل دورات تدريبية للآباء والمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية مهارة الإدراك الفنولوجي لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم بأبسط الأساليب والأنشطة .

البحوث المقترحة :

من خلال نتائج الدراسة الحالية ومن خلال تفاعل الباحثة مع هذه الفئة من الأطفال ، فقد اقترحت الباحثة إجراء بحوث في الموضوعات الآتية :

- فاعلية برنامج كمبيوتر للحد من قصور مهارة الإدراك الفنولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- أثر البيئة المنزلية على اكتساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- فاعلية برنامج من الأنشطة التعبيرية لتنمية مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

- فاعلية برنامج للحد من المشكلات السلوكية لأطفال الروضة ذوى صـــعوبات التعلم .
- فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات التمثيل اللغوى لأطفال الروضة .
- فاعليـــة برنـــامج لتنميـــة القـــدرة علـــى الإنجـــاز لأطفـــال الروضـــة ذوى صعوبات التعلم .

المراجــــــــــع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية :

١- ابتهاج محمود طلبة (٢٠٠٠) : **برامج طفل ما قبل المدرسة** ، القاهرة ، دار زهراء الشرق .

٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٦) : **مدخل تشخيصى لصعوبات التعلم لدى الأطفال** ، الإسكندرية ، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع .

٣- أحمد إسماعيل حجى وإبتهاج محمود طلبه (٢٠٠٥) : إدارة رياض الأطفال ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

٤- أسامة كامل راتب (١٩٩٩) : **النمو الحركى ، مدخل النمو المتكامل للطفل والمراهق** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٥- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٦- أميرة طه نجش (٢٠٠٦) : **بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية** ، مجلة دراسات الطفولة ، العدد ٣١ ، المجلد ٩ .

٧- إيمان أحمد خليل (٢٠٠٣) : **فاعلية برنامج فى الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة** ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٨- بطرس حافظ بطرس (١٩٩٩) : **دراسة حالة عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم** ، القاهرة ، حورس للطباعة والنشر .

٩- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠١) : **الأطفال ذوى صعوبات التعلم** ، القاهرة ، حورس للطباعة والنشر .

١٠- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨) : **صعوبات التعلم** ، الرياض ، دار الزهراء .

١١- جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠) : **أساسيات صعوبات التعلم** ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

١٢- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١) : **علم نفس النمو ، الطفولة والمراهقة** ، القاهرة ، عالم الكتاب

١٣- خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٢) : **القدرات العقلية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٤- راضى الوقفى (٢٠٠٤) : **أساسيات التربية الخاصة** ، الأردن ، جهينة .

١٥- ربيع محمد عامر ، طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨) : **الإدراك البصرى وصعوبات التعلم** ، عمان ، دار اليازورى .

١٦- رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢) : **برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال** ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٧- روبرت سولو (٢٠٠٠) : **علم النفس المعرفى** ، ترجمة ، محمد نجيب الصبوه ، مصطفى محمد كامل محمد الحسانين الدق ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

١٨- زينب محمود شقير (٢٠٠٢) : **خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة ، الدمج الشامل ، التدخل المبكر ، التأهيل المتكامل** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

١٩- سامى محمد ملحم (٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم** ، ، عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع .

٢٠- سعدية محمد على بهادر (٢٠٠٢) : **المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة** ، القاهرة ، شركة مطابع الطوبجى .

٢١- سعيد حسنى الفره (٢٠٠٧) : **صعوبات التعلم ، المفهوم ، التشخيص ، الأسباب ، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج** ، الأردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٢٢- سماح خالد زهران (٢٠٠١) : **علاقة ابعاد الإدراك الإجتماعى ببعض العمليات العقلية** ، رسالة دكتوراه ، قسم تربية الطفل ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٢٣- سهير كامل أحمد (١٩٩٩) : **سيكولوجية نمو الطفل ، دراسات وتطبيقات عملية** ، القاهرة ، مركز الاسكندرية للكتاب .

٢٤- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : **النمو العقلى للطفل** ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الرشاد .

٢٥- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥) : **النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** ، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية ، جامعة الكويت ، من ٢٠ – ٢٢ مارس .

٢٦- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨) : **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم** ، ط٢ ، القاهرة ، دار الرشاد .

٢٧- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) : **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة** ، الجزء ٣ ، القاهرة ، زهراء الشرق للطباعة .

٢٨- عزة عبد الفتاح (١٩٩٣) : **بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الطفال** ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٢٩- عزه عبد المنعم رضوان (٢٠٠٥) : **السلوك الاستكشافى وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم** ، رسالة ماجيستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

٣٠- علاء الدين كفافى (١٩٩٧) : **علم النفس الارتقائى ، سيكولوجية الطفولة والمراهقين** ، القاهرة ، مؤسسة الآصالة .

٣١- علاء الدين كفافى (١٩٩٧) : **منهاج مدرس للتفكير ، مقالات فى تعليم التفكير** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٣٢- عواطف إبراهيم محمد (١٩٩٣) : **نمو المفاهيم العلمية والطرق الخاصة برياض الطفال** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٣٣- غادة حسين أحمد النكلاوى (٢٠٠٩) : **الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم** ، رسالة ماجيستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

٣٤- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : **صعوبات التعلم الأسس والتشخيصية والعلاجية** ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

٣٥- كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٩) : **رياض الأطفال مدخل لنمو الشخصية** ، القاهرة ، مطابع الشروق .

٣٦- كمال أحمد الشناوى (٢٠٠٠) : **بعض متغيرات سمات الشخصية لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس** ، كمرحلة إبتدائية ، بحوث ودراسات المؤتمر السنوى ، كلية تربية ، جامعة المنصورة .

٣٧- ليلى كرم الدين (٢٠٠٤) : **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة** ، نموها السليم وتنميتها ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٣٨- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٠) : **صعوبات التعلم** ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

٣٩- محمد على كامل (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم " الأكاديمية بين الفهم والمواجهة "** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

٤٠- محمود عبد الحليم المنسى (٢٠٠٣) : **التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٤١- محمود عطا حسين (١٩٩٨) : **النمو الانسانى ، الطفولة والمراهقة** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلوالمصرية .

٤٢- محمود عوض الله سالم ، مجدى محمد الشحات ، أحمد حسن عاشور (٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)** ، عمان ، دار الفكر .

٤٣- محمود محمد الطنطاوى (٢٠٠٦) : **فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ماقبل المدرسة** ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٤- مصطفى نورى القمشى ، خليل عبد الرحمن المعاطية (٢٠٠٧) : **سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة** ، مقدمة فى التربية الخاصة ، الأردن ، دار الميسرة .

٤٥- مورو ليسلى (٢٠٠٤) : **تطوير تعليم مهارتى القراءة والكتابة فى السنوات الأولى** ، ترجمة سناء حرب ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعى .

٤٦- نادية جميل عبد الله (٢٠٠٢) : **صعوبات التعلم ، دليل الوالدين فى البيت وفى المدرسة** ، مراجعة : إبراهيم بن سعد أبو نيان ، الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة .

٤٧- نايفة قطامى (١٩٩٢) : **اساسيات علم النفس المدرسى** ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٤٨- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم والتعليم العلاجى** ، القاهرة ، زهراء الشرق للطباعة.

٤٩- نسرين عبد الرازق عمر (٢٠٠٥) : **فاعلية برنامج إرشادى سلوكى فى التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى عينة من الاطفال** ، رسالة ماجيستير ، كلية أداب ، جامعة عين شمس .

٥٠- هدى على سالم محمد (٢٠٠٨) : **فعالية برنامج فى الحد من القصور اللغوى كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة** ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٥١- هدى محمد قناوى (١٩٩٥) : **الطفل والعاب الروضة** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٥٢- هدى محمود الناشف (١٩٩٧) : **رياض الطفال** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٥٣- وفاء محمد كامل (١٩٩٩) : **نمو الشخصية نظرية وتطبيق** ، القاهرة ، الجامعى للطباعة .

٥٤- يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨) : **الفروق الفردية وصعوبات التعلم** ، عمان ، دار اليازورى .

المراجع الأجنبية :

55- Al-Yagon Michal , Tur-Kaspa Hana , Margalita Malka (2000) : **Phonological Awareness , Peer Nominations , and Social Competence among Preschool Children at Risk for Developing learning Disability** , Israel .

56- Anthany, L & loingan, J (2004) : **The nature of** phonological **awareness : conuuirging evidence from four studies of preschool and early grade school children** . Journal of education psychology , Vol. 96 ,N1.

57- Aril , Abraham (1992) : **Education of children and adolescents with learning disabilities** , New York , John Wiley & Sons .

58- Aunola, Kaisa ; Barman, Satu ; Isosaar, Tiina, Emmi and Nurmi, Jari (2002): **Assessment at the age of 5 as a predictor of learning problems in school** , psychological ,Vol. 36 , N 6 .

59- Beach , Douglas : (2005) : **The effects of a school district's Kindergarten summer program on phonological awareness skills of at risk prekindergarten student** , A regression dissentingly analysis , Eric Document Reproduction service N . AN. 0496020293 .

60- Bjarnadottir , Gudrun : (2003) : **The effects of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills** , Eric Document Reproduction service N . AN . 3109956 .

61- Bjursater , Ulla & Lacerda , Francisco : (2003) : **Influence of pre_ school phonological training on early reading and writing abilities** , Department of linguistics, Stockholm university Sweden .

62- Bob Gates & colin Beacock (1997) : **Dimensions of learning Disability** , London , Tokyo , Sydney, Toronto, Baillie ere Tindall .

63- Bowlby. J (1997) : **Young bright Children . Enhoncing their learning . Early children Education** , Vol 28 , N1.

64- Brainard, R (2005) : **A comparison of learning children , and non-learning disabled children on The Rorschach** : an information processing perspective, alliant , international . samdigo , Vol. 55.

65- Bruce, Murry& Steven, Stahi : (1994) : **Defining phonological awareness and its relationship to early reading** , Journal of Educational Psychology, V86 , N2 .

66- Bus, G & van, H (1999) : **phonological awareness and early reading : Ameta – analysis of experiment training studies** , Journal of educational , Vol. 91 , N 70 .

67- Carroll , Julia & Snowling , Margaret (2004) : **Language and phonological awareness skills in children at high risk of reading difficulties** , Journal of Child Psychology and Psychiatry , Vol. 45 .

68- Carroll, Julia M ; Snowling, Margaret J ; Hulme, Kirby R ; Parrila K. & Pfeiffer L. (2003) : **Naming speed and phonological awareness of predictors of reading development** , Journal of educational , Vol. 95 , N3.

69- Cassady, Jerrell G. & Smith, Lawrence L. (2004) : **the impact of a reading – focused integrated learning system on phonological awareness in kindergarten** , Journal of literacy research , Vol. 35 , N 4.

70- Chow W. ; McBride C. & Burgess S (2005) : **Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kinder gardeners learning to read English as second language** , Journal of educational psychology , Vol. 97 , N 10 .

71- Cornelia Knubal (2004) : "**creative Activities for young children** ", Oxford , Halley Jordan Hill .

72- Davis B.S (2001) : **A guide to training Imagination for Kindergarten child USA** Journal Gifted Education, Vol. 4 , N 2 .

73- Demont, E & Gombert, E: (1996) : **Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntacis awareness as a predictor of comprehension skills** , British J. of Educational Psychology, Vol.66 .

74- Diana E. papalia & Sally Wendkos olds (1992) . **Human Development,** fifth Edition , united states of America , Mc Graw Hill . Inc.

75- Dickinson DK ; McCbe A ; Clartk-Chiarelli N & Walf A (2004) : **Cross – language transfer of phonological awareness in low- income Spanish and English bilingual preschools children** , Applied psycholinguistics , Vol. 25 , N 3

76- Fiexer , Earol & Kemp , Biley & Hinkley , Alyssa : (2002) : **Using sound field system to teach phonemic awareness to pre_ schoolers**, The hearing Journal, Vol.55, N3 .

77- Fletcher. J.M , Lyon. GR, Barnes. M, stuebing K.K. , Francis , D.J, Olson & Shywitz B.A (2001) : **classification of learning Disabilities, An evidence based evaluation**. Paper presented at the LD Summit . Washington . DC: U.S. Department of Education.

78- Foy, Judith G. & Mann, Virginia (2003) : **Home literacy environment and phonological awareness in preschool children differential effects for rhyme and phoneme awareness** , Applied psycholinguistics , Vol. 24 , N 1 .

79- Frank , R, Elizabethlh , H & Barbara , K. (1992) : **Disabilities and management of learning disabilities** , Ciplinary life style Approach 2nd , London , Hapman & Hall.

80- Garcia , Jesus & Decaso ,Ana (2004) : **Effects of motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities** , Journal of Learning Disabilities Quarterly , Vol. 27 .

81- Gavin Reid (2007): **Dyslexia** , Second Edition, London , New York , Fakenham Photosetting ltd.

82- Greaves ,Darly, & Coughlan , A & souter , L & Munro, J (1998) : **The contribution of phonological processing skills to reading comprehension in grades one and three** , Australin Journal of learning disabilities, Vol.3, N2 .

83- Hallahan, D. & Kaffman, M (2003): **Exceptional learners, Introduction to special Education** , Prentice, USA. Boston , Hall international Inc

84- Hardy, Joyce E. (2001) : **A study of kindergarten students phonological awareness development as measured by their writing** , Dissertation Abstract International , Vol. 62 , N 12 .

85- Heward, William & Orlansky, Michael (1992) : **Exceptional children** , New York , Macmillan publishing Company .

86- Holly B. Lane ; Paige C. Pullen ; Mary R. Eisele & Luann Jordan (2002) : **Preventing reading failure : phonological awareness assessment and instruction** , Department of special education at the university of Florida , Vol. 46 , N 3 .

87- Hughes, T (2000) : **Predictive usefulness of the differential ability scales (DAS) for preschooler,s Learning difficulite** , DAL Vol. 16.

88- Hunt , N.&Marshall , K (2005) : **Exceptional Children and youth . An Introduction to special Education** , New York , Houghton Mifflin company .

89- Iversen, Sandra & Tunmer , William : (1993) : **Phonological processing skills and the reading recovery program**, journal of Educational psychology , Vol.85 , N1 .

90- Janet W. Lerner & Frank Kline : **Learning Disabilities and Related Disorders** , Boston , New Yourk , Houghton Mifflin company.

91- Jenkins Joe , O'Connor Randi (2001) : **Early Identification and Intervention for Young Children with Reading/learning Disabilities** , full text http://www.air.org/idsummit .

92- Jennie Lindon , BA, Mphil., C psychul (1998) , Hong kong , Mocmillan peress ito.

93- Joanisse , Marks& Manis , Franklin & Keating , Patricia & Siedenberg . Mark : (2000) : **Language deficits in dyslexia children : speech perception phonology and morphology** , Journal of experimental child psychology . Vol.77.

94- John W. Santrock (2001) : **Child Development**. Boston , New York ..., McGraw . Hill companies . inc.

95- Jordon rita , powell stuart (1995) : **Social aspects of development** , new york , brisbon , toroto , Singapore . john wiley & sons.

96- Joseph T. (1998) : **Phonological awareness** , Florida , Florida department of education .

97- Judith A. schickedanz ; David I .; Schickedanz peggy D.; farsyth, G. & Alfred Farsyth (1998) : **understanding children and adolescents** , , Boston . London , Toronto , Tokyo , Allyn & Bocon .

98- Kamila . B(2001) : **Creating Provocative condition for creativity in Broken . Incomplete and special , schools** . The creative child and Adult , Quarterly , 15 .

99- Kendall , PH(2000) : **Childhood disorders , psychological press** , uk .

100- Kirby R.; Parrila K. & Pfeiffer L. (2003) : **phonological awareness indicant to reading development** . Journal of educational psychology , vol. 95 , N 3 .

101- Kjeldsen, A.; Niemi, P. & Qloffscon, A. (2003) : **Training phonological awareness in kindergarten level children : Consistency is more important than quantity** , Learning instruction , vol 13 , N 4 .

102- Kolic Vehovec, S. (2003) : **Development of phonological awareness and learning to read three years longitudinal study** , Hrvatska revita zareha bilitacijska istrazi vanja ,vol 39 , N 1 .

103- Lander , Karin& Wumer , Heinz : (2000) : **Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia : evidence from German and English children**, Applied psycholinguistic.

104- Lane, Holly : (2005) : **Phonological awareness Assessment and instruction A sound beginning** . University of Florida .

105- Learner, J.(2000): **Learning Disabilities, theories, disc gnosis, and teaching strategies**, Boston , Houghton Mifflin company .

106- Lokerson.J(1997) : **Learning Disabilities, the council for exceptional children. The ERIC clearing house on disabilities and gifted education**, New york, Houghton Mifflin Company.

107- Lonigan, C.; Butgess, R.; Anthony, L. & Barker, A. (1998) : **Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children** , Journal of educational psychology , vol 91 , N 12 .

108- Martin, Michlle & Byrne , Brain : (2002) : **Teaching children to recognize rhyme does not directly promote phonemic awareness**, British Journal of educational Psychology, Vol.72 . N. 1.

109- Mati , Z (2001) : **Drowing performance in prediction of special learning difficulties of Kindergarten children** , Journal of perceptual and Motor skills , v 92 .

110- Mayo , Catherine & Scobbie & Hewlett , Nigel & Waters , Daphne : (2003) : **The influence of phonemic awareness development on acoustic cue weighting strategies in children's speech perception** , journal of speech language , and hearing speech, Vol.46.

111- Mc Bride ,Catherine : (1995) : **What is phonological awareness ?** , Journal of educational psychology , V87 , N 2.

112- Mebride N(1994) : **Early Identification of the Gifted and Tolented students : Where Teacher Stand ?** Gifted Education International . voi 8 , no.1.

113- Morganelli, Janet M. (2002) : **The relationship between attentional difficulties in preschool and social interaction skills and mastery behavior in second grade** , Dissertation abstracts international , vol 63 , N 2 .

114- Moustafa, M. (1997): **Beyond traditional phonics: Research discoveries and reading instruction.** Ports-mouth, NH: Heinemann

115- Nelson, Gabriela V. (2007) : **Basic relational concepts acquisition in children who are and are not at-risk for learning disabilities** , Dissertation Abstract International , Vol. 67.

116- O`Connor Rollanda and others (1993) : **Teaching Phonological Awareness to Young Children with learning Disabilities** , Exceptional children .

117- Passenger Terri , Stuart Morag , Terrell Colin (2000) : **Phonological processing and early literacy** . Journal of Research in Reading

118- Phelps ,Sara : (2003) : **Phonological awareness training in a Preschool classroom of typically developing children,** Faculty of department of communicative disorders East Tennessee state university .

119- Phelps, Sara Kathryn (2003) : **phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children** , Masters a abstracts international , vol 41, N 5 .

120- Picord , Cecil & Lee , Walter & Pastorek , Paul & Stafford , James & Musemeche , Richard et al : (2002) : **Phonological awareness for speech language pathologist and their education,** Louisiana Department of education .

121- Pisec, R(2001) : **boys with reading disabilities and/or ADHD distinctions in early childhood** . Journal of learning diabilities , vol 34.

122- Ramer,R, Lokanadha , G & Kusuma, A (2004) : **Learning disabilities apractical guide to practitioners** , New Delhi , Dicovery publishing house .

123- Rothe E.; Gfunling C.; ligges M.; Fackelmann J. & Blanz B (2004) : **first effects of training phonological awareness in two age cohorts of kindergarten children** , Zeitschrift fur Kinder and jug end psychiatria , vol 32 , N 3 .

124- Rvachew , Susan & Ohberg , Alyssa & Graubur , Meghann & Heyling , Joan : (2003) : **phonological awareness in 4 year old children with delayed expressive phonology a skills** , American Journal of research _ Langauge Pathology , Vol.12 .

125- Sanders, M. (2001): **Understanding dyslexia and the reading Process** , Allyn and Bacon .

126- Sanstead , Wayne : (2002) : **Scientifically based Reading Research Teacher Tools** , North Dakota Department of public instruction .

127- Santos Sarita Prospero (1998) : **Exploring Relationships Between Young Children's Phonological Awareness and Their Home Environments (comparing Young Children identified at Risk for Learning Disabilities and Young Children Not at Risk)** , California.

128- Schneider , W & Roth , E & Ennemoser , M : (2000) : **Training phonological skills and letter Knowledge in children at risk for**

129- Segers E. (2005) : **long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten** , Journal of computer assisted learning , vol 21 , N 1 .

130- Shapiro, Joan & Rich, Rebecca (1999) : **Facing learning disabilities in the adult years** , New York , Oxford University Press , Inc .

131- Shaywitz , Sally : (2003) : Overcoming dyslexia : **A new and complete science _ based program for reading problem at any level** , Eric Document Reproduction service N. AN . 88281- 000 .

132- Silver .L(1992) : **The Misunderstood child, A Guide for parents of children with learning disabilities,** TAB Books , Florida , USA. Human services Institute (HIS).

133- Smith , Patricia : (1996) : **Phoneme awareness activities for collaborative classroom** , intervention in school and clinic , Vol.33 , N2 .

134- Smith, Susan ; Scott, Kathleen ; Roberts, Jenny & lock, John (2008) : **Disabled reader's performance on tasks of phonological processing , rapid naming , and letter knowledge before and after kindergarten** , learning disabilities research and practice , Vol. 2 , N3 .

135- Stanovich , Keith : (1994) : **Annotation : Does Dyslexia exist ?** , the Journal of Child psychology and psychiatry , V35 , n4 , pp579 – 595 .

136- Stewart , Mark : (2004) : **Phonological awareness and Bilingual preschool : should we teach it and , if so , how ?** , Eric Document Reproduction service N . AN . 732262 .

137- Stothard , Susan & Hulme , Charles : (1995) : A **comparison of phonological skills in children with reading comparison difficulties and children with decoding difficulties** , Journal of Child psychology and . psychiatry , Vol36 , N3 .

138- Thomas , M : (1998) : **Phonological skills : comments from the chalk face,** Australian Journal of learning disabilities , Vol.3 , N2 .

139- Torgesen , Joseph & Wagner , Richard & Rashotte , Carol : (1998) : **Catch them before they fall : identification and assessment to prevent reading failure in young children** , American Educator \ American Federation of teacher .

140- Trissler, T (2005) : **Attitudes Towards homework of intermediate grade children with learning disabilities** , widener university , vol .66.

141- Troia, A.; Roth P. & Graham, S. (1998) : **An educator's guide to phonological awareness : Assessment measures and intervention activities for children** , Focus on exceptional children , vol 31, N3

142- Vogel, Susan & Adelman, Pamela (1993) : **Success for college students with learning disabilities** , New York , Springer – Verlag .

143- Webb M.; Schwanenfluge P. & Kim, S (2004) : A **construct validation study of phonological awareness for children entering pre kindergarten** , Journal of psycho educational assessment , vol 22 , N 4 .

144- Wei , Youfu : (2005) : **The relationship between phonological awareness and reading ability of the athai students in English and Thai in primary of Thailand** , Eric Document Reproduction service N . AN. 3175161

145- Worden, Lynn Jensen (2003) : **Social interaction and perception of social skills of children in inclusive preschools** , Dissertation abstracts international , vol 64 , N 1 .

146- Worren , D (1994) : **Blindness and Children , An individual differences approach** . Cambridge University press .

147- Zygouris , Vicky : (2001) : **Phonemic awareness** , Florida literacy and reading excellence center , FLaRE Decoment College of education university of center Florida Orlando , FL 32816 .

" ملخص الدراسة "

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

ملخص الدراسة باللغة العربية

فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

مقدمة :

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة من مراحل النمو ، حيث أنها أساس البناء الجسمى والنفسى للفرد والتى تترك علامات واضحة على سلوكه وشخصيته وتؤثر فى مستقبله.

وقد أوضحت الأبحاث بشكل متسق أن الإدراك الفنولوجي عبارة عن مهارة أساسية هامة للقدرة القرائية ، فإن هناك اهتماماً متزايداً بإدخال هذه المهارة في المناهج لا سيما في مرحلة الروضة والصف الأول .

أما عن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى صعوبات تعلم نمائية من جهة ، وأكاديمية من جهة أخرى ، ويصعب وجود صعوبات التعلم الأكاديمية بالمعنى المتعارف عليه فى الروضة ، ولكننا نجد أن مثل هذه الصعوبات التى تبرز خلال تلك المرحلة إنما تتركز فى تلك المهارات التى تسبق التعلم والتى تعد ضرورية له حيث لن يتم التعلم بدونها . ومن ثم يعد قصور مهارة الإدراك الفنولوجى لدى أطفال الروضة مسئولاً عن جانب كبير من صعوبات تعلم القراءة فى المراحل الأكاديمية اللاحقة .

مشكلة الدراسة :

وبناءاً على ما سبق تتضح أهمية إكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة وتدريبهم على تلك المهارة ، وخاصة بعد أن أوضحت الدراسات قدرة أطفال الروضة على تنمية مهارة الإدراك الفنولوجى فى هذه المرحلة المبكرة . وقد لاحظت الباحثة وجود قصور فى تلك المهارة لدى فئة من أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم لذلك سوف تقوم الباحثة باعداد برنامج لمحاولة تنمية مهارة الادراك الفنولوجى لهؤلاء الأطفال .

وتتبلور مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى :-

ما مدى فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسى عدة تساؤلات فرعية :-

١- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تقديم البرنامج ؟

٢- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة التجزئة segmenting بعد تقديم البرنامج ؟

٣- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة الضم blending بعد تقديم البرنامج ؟

٤- هل توجد فروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness (حذف – إضافة – استبدال الفونيمات) بعد تقديم البرنامج ؟

هدف الدراسة :

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الآتى :-

١- إعداد برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى التى تتمثل فى (السجع – التجزئة – الضم – الإدراك الفونيمى {حذف – استبدال – إضافة فونيم}) لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم .

فروض الدراسة :

(١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياس القبلي والقياس البعدى في مهارة الإدراك الفنولوجي Phonological awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

ينبثق من هذا الفرض الرئيسي الفروض الآتية :

أ- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التجزئة Segmenting بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

ج- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الضم blending بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

د- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness لصالح القياس البعدي .

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على (٢٠) طفلاً وطفلة (٦ إناث ، ١٤ ذكراً) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥,١١ – ٦,٧) سنوات ، والملتحقين بمدرسة سلمان الفارسي التجريبية التابعة لإدارة السلام التعليمية ، ويراعى تجانس العينة من حيث العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى ، ومستوى صعوبات التعلم ، ومستوى قصور الإدراك الفنولوجى .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الأدوات التالية :

١- اختبار رسم الرجل لجودانف – هاريس للذكاء

(ترجمة وإعداد: محمد فرغلي، وعبد الحليم محمود، وصفية مجدي، ٢٠٠٤)

٢- قائمة صعوبات التعلم النماني لأطفال الروضة

(إعداد: عادل عبد الله ، ٢٠٠٦)

٣- مقياس الوعي والإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة

(إعداد: عادل عبد الله ، ٢٠٠٦)

٤- استمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي – الثقافي)

(إعداد: سامية القطان ، ١٩٨٢)

٥- برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد :الباحثة)

الأساليب الإحصائية :

١- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لدلالة الرتب .

٢- قيمة Z

نتائج الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " فى القياس القبلي والقياس البعدى في مهارة الإدراك الفنولوجي Phonological awareness بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي

والقياس البعدي في مهارة السجع rhyme (التنغيم) بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التجزئة Segmenting بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الضم blending بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس " الوعى أو الإدراك الفنولوجى " في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك الفونيمات phonemic awareness لصالح القياس البعدي .

Summary

Program Effectiveness of Phonological Awareness Skill Acquirement of Kindergarteners With Learning Disabilities

Introduction

Pre-school stage is considered a critical formative period of human life, the first seeds of personality are planted in that period whish is crystallized and appears in child life future .

Researches indicated that phonological awareness is an important main skill of reading ability, there is an increasing care about inserting that skill in curriculum particularly in kindergarten and first primary stages .

As for learning disabilities, they can be classified into developmental learning disabilities from one side and academic form the other side, it is difficult to find academic learning disabilities in known meaning in kindergarten, but we find that these disabilities emerging through that stage are concentrated in these skills preceding learning and are necessary for it as learning will not be done without them.

Study Problem

Based on what was previously mentioned, significance of acquiring phonological awareness skill of kindergartners and training them on that skill, especially after studies have declared kindergartners abilities on developing phonological awareness skill in that early stage. The researcher observed that there is a shortage in that skill for a category of kindergartners of learning disabilities, so the researcher will prepare a program to develop phonological awareness skill for these children.

This current study problem is crystallized in the following major inquiry:

"What is the effectiveness of a program for making kindergarten children with learning disabilities acquire the phonological awareness?

From this major inquiry, the following minor inquiries are derived:

1. Are there any differences between pre/post measuring regarding rhyme skill after proposing the program, in favor of the post measurement?
2. Are there any differences between pre/post measuring regarding segmenting skill, in favor of the post measurement?
3. Are there any differences between pre/post measuring regarding blending skill, in favor of the post measurement?
4. Are there any differences between pre/post measuring regarding phonemic awareness skill (omitting – addition – replacement of phonemics), in favor of the post measurement?

Study Objective:

The study seeks achieving the following objective:

1. Designing a program for making kindergarten children with learning disabilities acquire the phonological awareness represented in (rhyme – segmenting – blending – phonemic awareness {omitting – replacement – addition of a phoneme) of kindergarten children with learning disabilities.

Study Hypotheses:

1. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring of phonological awareness skill after applying the program, in favor of the post measurement.

From this basic hypothesis, the following sub-hypotheses are emerged:

A. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of rhyme after applying the program ?

B. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of segmenting after applying the program ?
C. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of blending after applying the program ?
D. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of phonemic awareness after applying the program ?

Study Sample:

The study was applied on (20) male and female children (6 girls & 14 boys) having learning disabilities in kindergarten stage, whose aged are ranged from (5.11-6.7 yrs.) and engaged to Salman Al-Farsi Experimental School, following Al-Salam Educational Section. When selecting the sample, cohesion of age, IQ, the socio-economic and cultural level, learning disabilities level, and shortness level of phonological awareness should be considered.

Study Tools:

The researcher used these following tools in study:

1. Draw-a-Man Test, for Goodenough & Harris IQ Test (translated by Mohamed Farghali, Abdel Haleem Mahmoud, & Safia Magdy, 2004).
2. Checklist of Developmental Learning Disability of the kindergartens (prepared by, Adel Abdullah, 2006).
3. Scale of perception and phonological awareness of the kindergartens (prepared by, Adel Abdullah, 2006).
4. Social Level Form (economic – cultural), (prepared by:Samia Al-Qataan, 1982).
5. A Program for making kindergarten children with learning disabilities acquire the skill of phonological awareness (prepared by the researcher).

Statistical Methods:

1. Wilcoxon Test for order significance.
2. Z-Value

Results:

1. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring of phonological awareness skill after applying the program, in favor of the post measurement.
2. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of rhyme after applying the program, in favor of the post measurement.
3. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of segmenting after applying the program, in favor of the post measurement.
4. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of blending after applying the program, in favor of the post measurement.
5. There are significant statistical differences between score averages of the kindergartens with learning disabilities in pre/post measuring regarding skill of phonemic awareness, in favor of the post measurement.

" ملاحق الدراسة "

١. مقياس الوعى أو الإدراك الفنولوجى

٢. قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

٣. استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى

٤. فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

ملحق رقم (١)

مقياس

الوعى أو الإدراك الفنولوجى

كراسة الأسئلة والاستجابات

أ.د./ عادل عبد الله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

معلومات عامة :

اسم المفحوص :

....

الجنس :

....(ذكر / انثى)

العنوان :

....

الروضة :

....

تاريخ الميلاد : .... /...................../ ....

السن :

....

اسم الفاحص :

....

وظيفته :

....

تاريخ تطبيق المقياس : .... / .... / ....

العبارة	نعم	لا
١ – يبدى الطفل تقبلا للسجع والغانى المنغمة .	....	....
٢ – يربط بين الصور والكلمات التى تدل عليها .	....	....
٣ – يربط بين الحرف الهجائى والصوت الدال عليه .	....	....
٤ – يمكنه أن يجزىء الكلمة إلى مقاطع وأصوات .	....	....
٥ – يستخدم الأصوات كى يتمكن من تهجى الكلمات البسيطة .	....	....
٦ – يجيد تسمية الأشياء المختلفة .	....	....
٧ – بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتى لما يسمعه .	....	....
٨ – يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كى يحصل على كلمات جديدة .	....	....
٩ – يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداء صوتياً جيداً .	....	....
١٠ – يحفظ الغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية .	....	....
١١ – يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة .	....	....
١٢ – بمقدوره أن يستبدل أصواتاً معينة من الكلمة بأصوات أخرى حتى يحصل على كلمات جديدة .	....	....
١٣ – يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كى يحصل على كلمات جديدة .	....	....
١٤ – يقوم بتجزئة الجملة إلى كلمات .	....	....
١٥ – يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التى تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها.	....	....
١٦ – بإستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلى عدة أصوات .	....	....

١٧ – يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التى تتفق مع كلمة معينة فى السجع أو التنغيم .	....	....
١٨ – يستطيع أن يتعرف على الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات .		
١٩ – بمقدوره أن يحدد تلك الصوات التى تتألف منها كلمة معينة .		
٢٠ – يجد متعه فى اللعب بالكلمات .		

ملحق رقم (٢)

قائمة

صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

كراسة الأسئلة والاستجابات

أ.د./ عادل عبد الله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

معلومات عامة :

اسم المفحوص :

....

الجنس :

....(ذكر / انثى)

العنوان :

....

الروضة :

....

تاريخ الميلاد : ..../......................

/..............................

السن

....

اسم الفاحص :

....

وظيفته :

....

تاريخ تطبيق المقياس : .... / .... / ....

الدرجات :

المقاييس الفرعية	الدرجة
– صعوبات التعلم المعرفية { الانتباه – الإدراك – الذاكرة }	....
– صعوبات التعلم اللغوية { اللغة – التفكير }	....
– صعوبات التعلم البصرية – الحركية { مهارات حركية كبيرة أوعامة – مهارات حركية دقيقة }	....

نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة	....

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
١	**{١} صعوبات الانتباه**			
٢	عادة ما نجده شارد الذهن .			
٣	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع أو المشاهدة ، أو غيرها .			
٤	غير قادر على التركيز فيما يقال أو يحدث أمامه .			
٥	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة .			
٦	غالباً ما يتسم بالخمول والكسل .			
٧	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية .			
٨	غير قادر على الاستمرار فى أداء المهام المختلفة أو استكمالها .			
٩	ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية .			
١٠	يصعب عليه الاستمرار فى أنشطة اللعب .			
١١	مدى انتباهه قصير .			
	غير قادر على الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التى يتم عرضها أمامه .			
١٢	**{٢} صعوبات الإدراك**			
١٣	يعانى من صعوبة فى تنظيم المثيرات البصرية .			
١٤	يجد صعوبة فى تفسير المثيرات البصرية .			
١٥	يجد صعوبة فى التمييز البصرى .			
١٦	عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها .			
١٧	يخطىء فى كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة .			
١٨	يصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة .			
١٩	غالبا ما يخلط بين الحروف المتشابهة .			
٢٠	يجد صعوبة فى التذكر البصرى .			
٢١	يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء فى الفراغ .			
٢٢	لا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية .			
	يواجه مشكلات عديدة فى تنظيم المثيرات السمعية .			

٢٣	ليس بإستطاعته أن يقوم بتفسير المثيرات السمعية .			
٢٤	غير قادر على التمييز السمعى .			
٢٥	يجد صعوبة فى إدراك التتابع أو التسلسل السمعى .			
٢٦	يواجه مشكلة فى اتباع سلسلة من التعليمات .			
٢٧	**{٣} صعوبات الذاكرة**			
٢٨	يعانى من مشكلات فى الذاكرة السمعية .			
٢٩	تواجهه مشكلات عديدة فى الذاكرة البصرية .			
٣٠	يعانى من مشكلات فى الذاكرة اللمسية .			
٣١	يعانى من مشكلات فى الذاكرة الحركية .			
٣٢	يجد صعوبة فى استقبال المعلومات ، أوتفسيرها ، أو تشفيرها .			
٣٣	يواجه مشكلة فى تخزين المعلومات التى يخبرها .			
٣٤	يجد صعوبة فى استرجاع المعلومات المختلفة .			
٣٥	غير قادر على تذكر ما يقال أمامه ، أو يوجه إليه .			
٣٦	تواجهه مشكلة فى تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة .			
٣٧	غير قادر على تذكر الحروف الهجائية .			
٣٨	لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التى وقعت أمامه .			
٣٩	يجد صعوبة فى تذكر الألعاب المختلفة .			
٤٠	غير قادر على تذكر التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة .			
٤١	**{٤} صعوبة التفكير**			
٤٢	يجد صعوبة فى التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة .			
٤٣	لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه .			
٤٤	يرتبك ولا يستطيع أن يتصرف إذا لم يلحق بسيارة المدرسة .			
٤٥	إذا لم يجد أحدا ينتظره خارج المدرسة فإنه عادة ما يجد مشكلة فى التفكير السليم فى مثل هذا الموقف .			
٤٦	غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلـى حـل مناسـب للغـز المعروض عليه .			
	يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب فى متاهة .			

٤٧	لا يتمكن من تركيب المكعبات معاً بالقدر المعقول من المهارة لعمل			
٤٨	الشكل المناسب .			
٤٩	تركيب أجزاء اللغز معا بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيرة له .			
٥٠	عادة ما يكون لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء .			
٥١	يجد صعوبة فى القيام بتنويع الأداء .			
٥٢	ليس بمقدوره أن يفكر فى طريقة معينة تعينه على مواجهة العـــائق الذى يحول دون وصوله لهدف معين فى مشكلة معينة أو موضوع معين .			
	لا يتمكن من وضع تصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه .			
	غير قادر على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة .			
	{٥} صعوبات لغوية			
٥٣	يعانى من تأخر واضح فى النمو اللغوى .			
٥٤	يجد صعوبة فى الاستقبال السمعى للمثيرات .			
٥٥	لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد .			
٥٦	يعانى من صعوبة فى الإدراك السمعى فلا يميز بـــين الأصـــوات المتشابهة .			
٥٧	يجد صعوبة فى الربط بين الصور والأسماء أو المزاوجة بينهما .			
٥٨	تصادفه العديد من المشكلات فى نطق الكلمات المختلفة .			
٥٩	عادة ما تكون لغته غير مفهومه .			
٦٠	يتحدث بطريقة سريعة جداً أو بطيئة جداً .			
٦١	يجد صعوبة فى التلفظ بالتعليمات التى تعتمد على سماعه لها .			
٦٢	يصعب عليه تذكر ما سمعه أو النطق به .			
٦٣	غير قادر على أن يعبر شفوياً عن الأحداث المختلفة .			
٦٤	عادة ما تتأخر بداية الكلام عنده وذلك إلى ما بعد الثالثة .			
٦٥	غالباً ما تكون مفرداته اللغوية محدودة .			
٦٦.	لا يتمكن من تكوين قصة معينة حول ما نعرضه عليه من صور .			

	{٦} صعوبات بصرية حركية			
٦٧	يواجه صعوبات متعددة فى المهارات البصرية الحركية .			
٦٨	يجد صعوبة فى أداء الحركات الكبيرة أو العامة والتى عادة ما تعبر عنها بالتناسق العضلى كارتداء وخلع الملابس أو الحذاء ، وغيرها .			
٦٩	يجد صعوبة فى ترتيب أدواته أو استخدامها فى اللعب .			
٧٠	يواجه مشكلات عديدة فى أداء التمرينات الرياضية التى تعتمد على التناسق العضلى .			
٧١	يعانى من مشكلة فى أداء الحركات الدقيقة كمسك القلم .			
٧٢	لا يتمكن من تقليب صفحات الكتاب بسهولة .			
٧٣	غير قادر على استخدام أدوات الرسم بالمهارة المطلوبة .			
٧٤	يجد صعوبة فى استخدام أدوات الطعام .			
٧٥	تواجهه مشكلة فى استخدام أدوات اللعب .			
٧٦	لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصور بمهارة .			
٧٧	غير قادر على لصق الصور فى الأماكن المحددة لها .			
٧٨	يجد صعوبة فى الحجل والوثب والقفز .			
٧٩	ليس بإمكانه أن يحافظ على توازنه أثناء اللعب .			
٨٠	يعانى من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة .			

ملحق رقم (٣)

استمارة المستوى الاجتماعى (الاقتصادى – الثقافى)

إعداد / سامية القطان (١٩٨٢)

السيد / ولى أمر الطفل /

نحيط سيادتكم علما بأنه سوف تجرى بعض الإختبارات النفسية على (نجلكم – نجلتكم)

لذلك نرجو التكرم بملىء هذه الاستمارة علما بأن بياناتها فى غاية السرية ولا تستخدم فى غير أغراض البحث العلمى .

اسم الطفل / تاريخ الميلاد /

الجنس /

أولا : المستوى الاقتصادى :

١ – إجمالى ما تنفقه أسرتى شهريا بالجنيه المصرى هو ....

٢ – عدد أفراد أسرتى هو ....

– ضع خطأ تحت الإجابة التى تعبر عن حالتك .

٣ – لدينا الغرفة الواحدة بها ....

(شخص واحد – شخصين – ثلاثة أشخاص)

٤ – لدينا ....

(أكثر من سيارة – سيارة واحدة – لا يوجد عندنا سيارة)

٥ – لدينا ....

(مكان دائم للمصيف – نؤجر مكانا للمصيف – لا نذهب للمصيف)

٦ – لدينا ....

(فيديو وسينما – لدينا واحد منهما – لا يوجد لدينا أى واحد منهما)

٧ – لدينا ....

(تليفزيون ملون – أبيض واسود – لا يوجد لدينا تليفزيون)

٨ – لدينا................

(أكثر من جهاز تكييف – لدينا جهاز واحد – لا يوجد لدينا جهاز تكييف)

٩ – لدينا ....

(أكثر من فرد للخدمة – لدينا فرد واحد – لا يوجد لدينا أى فرد للخدمة)

١٠ – لدينا ....

(أكثر من ثلاجة – ثلاجة واحدة – لا يوجد لدينا ثلاجة)

١١ – لدينا ....

(أكثر من بوتجاز – بوتجاز واحدة – لا يوجد لدينا بوتجاز)

١٢ – لدينا ....

(غسالة أوتوماتيك – غسالة عادية – لا يوجد لدينا غسالة)

ثانيا : المستوى الثقافى :

١	مستوى تعليم الأب	أمى – إبتدائية فأقل – متوسط – عالى – ماجستير دكتوراة	
٢	مستوى تعليم الأم	أمى – إبتدائية فأقل – متوسط – عالى – ماجستير دكتوراة	
٣	نقوم بشراء كتب علمية ، أو ثقافية أو أدبية	نعم	لا
٤	نقوم بشراء مجلات علمية ، أو ثقافية أو أدبية.	نعم	لا
٥	نقوم بشراء مجلات ترفيهية .	نعم	لا
٦	نقوم بشراء الصحف اليومية .	نعم	لا
٧	لدينا مكتبة منزلية .	نعم	لا
٨	نتابع البرامج الثقافية والعلمية فى الإذاعة والتليفزيون .	نعم	لا
٩	لدينا اشتراك فى أحد النوادى الترفيهية .	نعم	لا
١٠	نقوم برحلات ثقافية أو ترفيهية .	نعم	لا
١١	نشترك فى أنشطة إجتماعية أو ثقافية {خدمات خيرية – هلال أحمر }.	نعم	لا
١٢	نقوم بممارسة إحدى الهوايات { فنية – رياضية – .... الخ }.	نعم	لا

ملحق رقم (٤)

فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجى

لأطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

(إعداد الباحثة)

الجلسة الأولى :

استقبال أطفال العينة والترحيب بالأطفال والتمهيد لهــم بالنــشاط الــذى سنمارسه فى هذه الجلسة.

- نوع النشاط : تمهيدى .
- عنوان النشاط : التعارف .
- زمن النشاط : ٣٠ دقيقة .
- مكان النشاط : حديقة المدرسة .

تقوم الباحثة فى هذه الجلسة بالتعرف على الأطفال حيث يــشكل الأطفــال دائرة ومعهم الباحثة . وتبد أ الباحثة بقول اسمها وتجعلهم يقولون أهلاً شيماء ، ثم تنتقل للطفل الذي في الجانب الأيمن للباحثة ويقول اسمه ونحن نرد عليه ، وهكــذا مع باقي الأطفال .

ثم تبدأ الباحثة من جديد بقول الاسماء بطريقة مطولة ش/ يــ / مــ / ا / ء مع الأداء الحركى لكل صوت ثم يقول الأطفال أهلاً (ش/ يــ / مـــ / ا / ء) مع الأداء الحركى الذى تقوم به الباحثة ، وكذلك تنتقل للأطفال واحد تلو الأخر .

الجلسة الثانية :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم .

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : اسمى ؟
- زمن النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يعرف الأطفال عدد الأصوات التى فى اسمائهم .

الأدوات :

بطاقة ويكتب اسم الطفل – عدد من المربعات المرقمة تحت الاسم – اشكال الأصوات (قص ولصق) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بكتابةاسم الطفل بطريقة واضحة . ثم تقوم الباحثة برسم عدد من المربعات تبعاً لعدد الأصوات وتكون مرقمه ، ثم تحضر شكل الأصوات الموجوده فى الاسم بالقص واللصق ويضعها فى المربعات المرقمة وفقاً لتسلسلها . وفى البداية تقوم بعمل ذلك على اسمها ثم يقوم الأطفال بالنشاط . وتقدم الباحثة البالونات كمعزز للطفل .

مثلاً : أحـمـد

١	٢	٣	٤
أ	حـ	مـ	د

التقويم :

تذكر الباحثة اسم صديقه وتطلب منه التعرف على عدد الاصوات الموجوده فى اسم صديقه .

الجلسة الثالثة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة .

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : أغنية " واحد اثنين "
- زمن النشاط :٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يستطيع الأطفال إدراك السجع

الأدوات :

أدوات موسيقية (كاسنتيت – رق) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتنظيم الأطفال على شكل دائرة ، وتــوزع علــيهم الأدوات الموسيقية ثم تبدأ بالغناء ويقوم الأطفال باستخدام الأدوات الموسيقية والأغنية :

لا . لا . لا	لا . لا . لا
لا .. لا .. لا .. لا .. لا .. لا .. لا .. لا	
واحد اثنين	واحد اثنين
من كل حاجة	عندى اتنين
دول ايدين	ودول رجلين
دول ودنين	كمان عينين
لا . لا . لا	لا . لا . لا

تقوم الباحثة بالغناء ويقوم الأطفال بالترديد خلفها ثم تطلب من أحد الأطفال أن يقوم بدورها ويردد الأطفال وراءه ، وتكرر الباحثة ذلك حتى يــتمكن جميــع الأطفال من غناء الأغنية ، ثم تناقش الأطفال فى كلمات الأغنية ومحاولة استخراج الكلمات التى تنتهى بنهاية واحدة وتقوم بتدعيم الأطفال وإعطائهم بعض الحلوى .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة من الكلمات تنتهى بصوت واحد ، وتطلــب مــن الأطفــال التعرف على هذا الصوت .

الجلسة الرابعة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيــب بهــم . وتــذكيرهم بمــا تــم عملــه فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : التوصيل
- زمن النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يتمكن الأطفال من إدراك الكلمات التى لها نفس الإيقاع الصوتى .

الأدوات :

بطاقات صور مكتوب اسم الصورة تحتها بخط واضح .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بعرض بطاقات الصور على لوحة أمام الأطفال بحيث تكون واضحة للأطفال ، وتقرأها بصوت واضح لهم ، وتطلب الباحثة من الأطفال أن يوصل بين الاسمين اللذين لهما نفس الإيقاع الصوتى فى النموذج الذى أمامهم ، وذلك بعد إجراء مثال واضح أمام الأطفال والتأكد من فهمه . وتعطى الباحثة نجمة للطفل لتشجيعه .

التقويم :

تقدم الباحثة مجموعة من بطاقات الصور مكتوب اسم الصورة ، وتطلب من الأطفال المطابقة بين البطاقات ذات الإيقاع الصوتى الواحد .

الجلسة الخامسة والسادسة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة .

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : أصوات الحروف
- زمن النشاط :٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- أن يتمكن الأطفال من معرفة الأصوات فى بداية الكلمة .
- أن يستطيع الأطفال معرفة الأصوات فى وسط الكلمة .
- أن يتمكن الأطفال من معرفة الأصوات فى آخر الكلمة .

الأدوات :

برنامج تعليم الحروف (برنامج صوت وصورة)

الإجراءات :

تقوم الباحثة بعرض برنامج صوت وصورة لأصوات الحروف فى بداية الكلمة ووسط الكلمة ونهاية الكلمة ، وتعرض فى كل صوت صور أخرى تبدأ بالصوت نفسه ، وصور يوجد الصوت بها وسط الكلمة ، وصور يوجد الصوت بها آخر الكلمة ، وتقوم الباحثة بتدعيم الأطفال وإعطائهم بعض الحلوى .

التقويم : تعرض الباحثة مجموعة صور وتذكر صوت معين ، وتطلب منهم معرفة الصور التى تبدأ بالصوت ، والصور التى يوجد بها الصوت وسط الكلمة ، والصور التى بها الصوت آخر الكلمة .

الجلسة السابعة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : اختيار صوت (سـ)
- مدة النشاط : ٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يختار الأطفال الكلمات التى تبدأ بصوت (سـ) .

الأدوات :

بطاقات صور يكتب فيها اسم الصور ، بطاقات لشكل الصوت (سـ) ، بلوتيك (مادة لاصقة) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتنظيم الأطفال على ثلاث مجموعات وتوزع مجموعة من البطاقات التى بها صور تبدأ بصوت (سـ) على كل مجموعة . مثلاً : (سمكة – سفارة – أرنب ...) ثم تخصص لكل مجموعة من الثلاث مجموعات لوحه تضع عليها بطاقة شكل الصوت . وبعد ذلك تختار الباحثة بين بطاقتين مثلاً : (ساعة – تلفزيون) تقرأها بصوت واضح ثم تختار (ساعة) لأنها تبدأ بصوت (سـ) ثم

تلصقها على إحدى اللوحات . ثم تقرأ لكل مجموعة بطاقتها وتطلب منهم البدء فى العمل ، وسوف يتم التصفيق للمجموعات الصحيحة مع تشجيعهم ومكافأتهم بتقديم الحلوى لهم.

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة من الكلمات التى تبدأ بصوت (ســ) وتطلب من الأطفال اختيارها من الكلمات الأخرى .

الجلسة الثامنة والتاسعة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : قصة "عائلة فـــا"
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف : -

- أن يتمكن الأطفال من تجزئة الكلمة إلى أصوات .
- أن يستطيع الأطفال معرفة الأصوات المشتركة بين الكلمات .

الأدوات :

اسكيتش رسم – ألوان .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتنظيم الأطفال على شكل دائرة ، ثم تبدأ الباحثة بقراءة القصة " عائلة فـــا":

كان ياما كان ..فى إحدى القرى يسكن رجل اسمه "فاروق" وزوجته "فايزة" ولديهم ثلاثة أطفال هم "فواز" وهو الابن الأكبر ، و"فادية" ، و"فادى" الابن الأصغر . وكان فواز وفادية فى المدرسة الابتدائية أما فادى كان لايزال طفلا لديه أربع سنوات فالتحق بالروضة ، وعندما ذهب فادى إلى الروضة رحبت به المعلمة وقالت له " أهلاً بصغير عائلة فا " ، فقال فادى " عائلة فـــا !! ولماذا تسمى

عائلتنا بعائلة فـــا ؟ " ، فقالت له المعلمة " سوف تساعدنى أنت فى الإجابة علـــى تساؤلك قل لى ما اسم والدك ؟" . قال فادى " اسم والدى فـــاروق " ، ثم ســـألته المعلمه "وما اسم والدتك ؟" ، قال فادى "اسم والدتى فايزة" ، ثم سألته المعلمـــة " وما اسم أخوك؟" ، قال فادى "اسم أخى فواز " ، وسألته المعلمة " ما اسم أختك " ، قال فادى " اسم أختى فادية " .

فقالت المعلمة " لاحظ معى يافادى أنت اسمك به الأصوات (فـــ – ا – د – ى) ، ووالدك فاروق اسمه به الأصوات (فـــ – ا – ر – و – ق) ، ووالدتك فايزة اسمها به الأصوات (فـــ – ا – يـــ – ز – ة) ، وأخوك فواز اســـمه بـــه الأصوات (فـــ – و– ا– ز) ، وأختك فاديه اسمها به الأصوات (فـــ – ا – د – يـــ – ه) . سوف تجد أن صوت (فـــ – ا) موجود فى اسمائكم لذلك تسمى عائلتك عائلة (فـــا) .

وعندما رجع فادى إلى البيت حكى لأمه ما قالته له المعلمه وكيف تـــسمى عائلتنا بعائلة فـــا فقالت له أمه " أتعرف أننا أيضاً نحب أشياء تشترك فى الصوت (فـــ ، ا) انت تحب التفاح وفيه أصوات (تـــ – فـــ – ا – ح) ، وأنـــا أحـــب الفراولة وفيها أصوات (فـــ – ر – ا– و – لـــ – ة) ، أما والدك يحب الفـــراخ وفيه أصوات (فـــ – ر – ا – خ) ، أما أخوك فواز يحـــب الفاصـــوليا وفيـــه أصوات (فـــ – ا – صـــ – و – لـــ – يـــ – ا) ، وأختك فادية تحب الفراشات (فـــ – ر – ا– شـــ – ا – ت) فقال فادى "أيوه إحنا فعلا بنحب ده " . فقالـــت والدته "إننا حقا عائلة فـــا " .

وبعد أن تنتهى الباحثة من سرد القصة تقوم برسم ولد يرتدى قبعة كبيـــرة يربط ببيون تكتب عليه اسم الولد (فادى) و (التفاح) الذى يحبه وعلـــى القبعـــه يكتب اسماء عائلته والاشياء التى يحبونها . وتطلب من الأطفال أن يرسموا معهـــا ذلك ثم يقوموا بالتعرف على الأصوات الموجودة فى اسمائهم وإيجـــاد الاصـــوات المشتركة بينهم ، وكل مجموعة أطفال مستركة فى صوت تقوم برسم لوحة خاصة بهم ، ويتم تدعيم الأطفال باستيكر .

التقويم : تذكر الباحثة مجموعة اسماء تشترك فى صوت ، وتطلب منهم التعرف على الصوت المشترك .

الجلسة العاشرة :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : عجلة المطابقة
- مدة النشاط : ٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يطابق الأطفال بين الكلمات حسب النغم .

الأدوات :

قرص دائرى يكتب على أطرافه الأربع كلمات ملونه بألوان مختلفة ، قرص دائرى صغير مثبت على القرص الأخر بطريقة تسمح له بالتحرك يكتب على أطرافه الأربع أربع كلمات تشترك فى النغم مع الكلمات الأخرى ، ألوان .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزع تلك العجلة على الأطفال وتوزيع الألوان عليهم ، وتطلب منهم الباحثة تحريك القرص العلوى لإيجاد الكلمة المطابقة فى النغم مع الكلمة الأخرى ثم يلونها بنفس اللون الملونه به الكلمة الأخرى (أحمر – أصفر – أخضر – أزرق) . ثم ينتقل إلى الكلمة الأخرى على القرص السفلى ويكرر ذلك . وفى البداية تقوم الباحثة بعمل مثال أمام الأطفال ثم تقرأ لكل طفل الكلمة التى على القرص السفلى والكلمات التى على القرص العلوى حتى يختار الكلمة ويلونها بنفس اللون ، وينتقل إلى الكلمة الأخرى وتقرأها له .. وهكذا . وتقدم الباحثة رسومات للتلوين للأطفال الذين طابقوا بطريقة صحيحة .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، ثم تطلب منهم اختيار الكلمات المتطابقة فى النغم .

الجلسة الحادية عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : أغنية "انظر إلى النجوم
- مدة النشاط : ٣٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

تنمية قدرة الأطفال على إدراك السجع .

الأدوات :

أدوات موسيقية (كاستنيت – رق) ، نماذج نجوم .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتنظيم الأطفال على شكل مربع ناقص ضلع وتوزع نماذج النجوم على الأطفال الذين يشكلون أحد أضلاع المربع و الأخرين توزع عليهم الأدوات الموسيقية . ثم تبدأ الباحثة بالغناء ويقوم الأطفال باستخدام الأدوات الموسيقية والأغنية :

انظر إلى النجوم — فى الليل لامعات
تضئ فى السماء — تنير الكائنات
انظر من الشباك — تجدها ساطعات
تُرى ما عددها — مَئات و مئات

تقوم الباحثة بالغناء ويقوم الأطفال بالترديد خلفها ، ثم تطلب من الأطفال تبديل الأماكن والأدوات مع بعضهم ويقوموا بالغناء . حتى يستخدم الأطفال كلهم جميع الأدوات ويتمكنوا من غناء الأغنية . ثم تناقش الأطفال فى كلمات الأغنية محاولة مساعدتهم فى إستخراج الكلمات التى تنتهى بنهاية واحدة . وتقوم الباحثة بإعطائهم استيكر تدعيماً لهم .

التقويم :

تذكر الباحثة جزء صغير من أى أغنية ، وتطلب منهم استخراج الكلمات التى تنتهى بصوت واحد (السجع) .

الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : بطاقات شكل الأصوات
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- أن يتعرف الأطفال على الكلمات التي تبدأ بصوت (أ) .
- أن يستطيع الأطفال معرفة الكلمات التي تبدأ بصوت (بـ) .
- أن يتمكن الأطفال من استخراج الكلمات التي تبدأ بصوت (جـ) .
- أن يختار الأطفال الكلمات التي تبدأ بصوت (كـ) .
- أن يتعرف الأطفال على الكلمات التي تبدأ بصوت (مـ)

الأدوات :

بطاقات صور – بطاقات تحمل أشكال الأصوات (أ – بـ – جـ – كـ – مـ)

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع الأطفال على خمس مجموعات . وتنظيم الأطفال على شكل دائرة ، وتوزع على كل مجموعة بطاقات تحمل شكل الصوت المحدد لهم . وتعرض الباحثة أمام الأطفال بطاقات بها صور لأشياء تبدأ اسمائها بالأصوات الخمس التي تم تحديدها . وعندما تعرض الباحثة بطاقة وتقرأها ، تقف المجموعة التي تحمل بطاقات شكل الصوت وترفع البطاقات .

مثلاً:

تعرض الباحثة صورة (بلح) تقف المجموعة التي تحمل شكل الصوت (بـ) وترفع البطاقة ، فتصفق لها باقي المجموعات ، وتشجعهم الباحثة بالحلوى وتتبادل المجموعات البطاقات ثم يبدأ النشاط مرة أخرى ، ثم يتم عملية التبادل إلى أن تستخدم جميع المجموعات بطاقات الأصوات الخمس .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم تحديد الأصوات التى تبدأ بها تلك الكلمات

الجلسة الرابعة عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : نظم الصور
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة

الأهداف :

- أن يتمكن الأطفال من معرفة الكلمات التى بها صوت (بـ) وسط الكلمة .
- أن يستطيع الأطفال معرفة الكلمات التى بها صوت (لـ) وسط الكلمة .
- أن يختار الأطفال الكلمات التى بها صوت (مـ) وسط الكلمة .

الأدوات :

بطاقات بها شكل الصوت ، وبطاقات بها صور ، ومادة لاصقة .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع ورقة لكل طفل مقسمة لثلاث أجزاء تضع فى كل جزء شكل الصوت (بـ – لـ – مـ) ، وتعطى الأطفال مجموعة صور بها تلك الأصوات وسط الكلمة . وتطلب من الأطفال وضع الصور فى إحدى الأجزاء وذلك وفقا للصوت وسط الكلمة .

مثلاً: بـ	لـ	مـ
جبل	سلم	تمر

تقوم الباحثة بعمل مثال أمام الأطفال .ثم تتأكد الباحثة من معرفة الأطفال لاسماء الصور . وتقدم للأطفال الذين وضعوا الصور بطريقة صحيحة نجوم وتكتب لهم شاطر يا ... .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم التعرف على الصوت الموجود وسط تلك الكلمات .

الجلسة الخامسة عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيـــب بهـــم . وتـــذكيرهم بمـــا تـــم عملـــه فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : جزء الجملة
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يتمكن الأطفال من تجزئة الجملة إلى كلمات .

الأدوات :

كروت بيضاء ، ورقة بها جملة ، مقص ، مادة لاصقة

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع ورقة بها جملة لكل طفل ،ومجموعـــة كـــروت بعـــدد الكلمات الموجودة فى الجملة . ثم تطلب منهم قص الكلمات التـــى تتكـــون منهـــا الجملة ولصق كل كلمة على كرت .

مثلاً : ســـارة شـــربـــت اللـــبـــن

سارة	شربت	اللبن

وتقوم الباحثة بعمل مثال أمام الأطفال ، ثم تقرأ لهم الجملـــة ثـــم يقومـــون بالنشاط . وتعطيهم الباحثة حلوى لتشجيعهم .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة جمل ، وتطلب منهم تجزئتهـــا ومعرفـــة عـــدد الكلمـــات التى بها .

الجلسة السادسة عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : جزء الكلمة
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

أن يستطيع الأطفال تجزئة الكلمة إلى مقاطع .

الأدوات : قص ولصق – ورقة يكتب فيها الكلمات – مق .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال ورقة مكتوباً عليها كلمات وتحت كل كلمة توجد مربعات بعدد مقاطع الكلمة ، وتعطيهم كلمات من القص واللصق . وتطلب منهم تجزئة كل كلمة إلى مقاطع ولصقها فى المربعات .

مثلاً: بـــابـــا ســـاعـــة

با	با	سا	عة

وتبدأ الباحثة بتطبيق مثال أمام الأطفال ، وبعد ذلك يبدأ الأطفال فى النشاط . وتعطيهم الباحثة حلوى عند إنجاز النشاط .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم تجزئتها إلى مقاطع .

الجلسة السابعة عشر والثامنة عشر :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : قراصنة الجمل
- مدة النشاط : ٣٥ دقيقة
- مكان النشاط : حديقة المدرسة

الأهداف :

- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الجمل إلى كلمات .
- أن يتمكن الأطفال من ضم الكلمات لتكوين جملة .

الأدوات :

أوراق يكتب فيها الجمل – كروت ورقية بيضاء – مقص – مادة لاصقة – صندوق – مناديل سمراء من القماش .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع الأطفال على أربع مجموعات ، مجموعتان تمثل القراصنة ويربطوا المناديل السوداء على رؤسهم . أما المجموعتان الباقيتان يقومان بتجزئة الجمل إلى كلمات ويضعان تلك الكلمات على الكروت الورقية ثم يضعانها فى الصندوق . ثم تأتى القراصنة وتأخذ الكروت وتعيد تجميع الكلمات فى جمل ، ثم تذهب القراصنة لإعادتها فى الصندوق فتقبض عليهم المجموعة الأخرى . ثم يتم تبادل الأدوار بين المجموعات . وصفق للمجموعات فى كل مرة عند القبض على القراصنة .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم تكوين جملة بتلك الكلمات .

الجلسة التاسعة عشر والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيـب بهـم . وتـذكيرهم بمـا تـم عملـه فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : مقاطع الصلصال
- مدة النشاط : ٣٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الكلمة إلى مقاطع .
- أن يتمكن الأطفال من ضم المقاطع لتكوين الكلمة .

الأدوات :

أوراق مثبت عليها كلمات من الصلصال – بطاقات بيضاء – حبل .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع ورقة مثبت عليها كلمة من الصلصال وتعطيهم بطاقات بعدد مقاطع الكلمة . وتطلب منهم الباحثة تقطيع الكلمة وتثبيت كل مقطـع علـى بطاقة . ثم يقوم الأطفال بربط البطاقات ببعضها من الجانب فيحركهـا الأطفـال لإظهار المقاطع فقط ثم يفرد الأطفال البطاقات لتجميع المقاطع المكونة للكلمة . ثم يعرض كل طفل على زملائه المقاطع التى قسمها .

مثلاً : كلمة قسمت إلى مقطعين ، المقطع الاول | أر | ، والمقطـع الثـانى | نب |

.ثم يفرد البطاقات ليضم المقطعين | أر | نب | ويشير الطفل للكلمة ويقرأهـا ، فيصفق له الأطفال ، وتعطى لهم الباحثة صلصال لتدعيمهم .

التقويم :

تذكر الباحثة كلمات ، وتطلب منهم تقسيمها إلى مقاطع ، ثم تذكر مقاطع وتطلـب منهم ضمها لتكوين كلمة .

الجلسة الواحدة والعشرون والثانية والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : بازل
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الكلمة إلى أصوات .
- أن يستطيع الأطفال ضم الأصوات لتكوين كلمة .

الأدوات :

ورق مقوى – ورق يكتب عليها الكلمات – مقص – مادة لاصقة .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى يأخذ كل طفل ورقة بها كلمة وتطلب منهم لصق الورقة على الورق المقوى ثم يقومون بقص أصوات الكلمة بطريقة معينة تقوم الباحثة بتحديدها . والمجموعة الثانية يأخذ كل طفل مجموعة أصوات على شكل بازل يكون بها كلمة ، ثم يعرض الأطفال الأصوات التي حصلوا عليها والكلمة التي تكونت بتلك الأصوات . ثم تتبادل المجموعتان الأدوار بينهما . وعندما يعرض الأطفال عملهم بنجاح تعطيهم الباحثة بازل كتدعيم لهم .

التقويم :

تذكر الباحثة كلمات وتطلب منهم تجزئتها إلى أصوات . وتذكر أصوات وتطلب منهم تجميع كلمة بتلك الأصوات .

الجلسة الثالثة والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : اعرف الصوت
- مدة النشاط : ٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

تنمية قدرة الأطفال على معرفة الصوت فى بداية الكلمة .

الأدوات :

صور – مجسمات – علب .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتنظيم الأطفال على شكل دائرة وتوزيع مجموعة صور ومجسمات على كل طفل ، ثم تقول صوت معين ويستخرج الأطفال الصور والمجسمات التى تبدأ بذلك الصوت وتمر عليهم بالعلبة وتقول ما استخرجه كل طفل وتضعه فى العلبة . ويصفق له الأطفال وتعطيهم الباحثة بالونات لتشجعهم .

التقويم :

تعرض الباحثة مجموعة صور ، وتطلب منهم استخراج الصور التى تبدأ بصوت معين تذكره الباحثة .

الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون والسادسة والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيـــب بهـــم . وتـــذكيرهم بمـــا تـــم عملـــه في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : حذف الأصوات
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة

الأهداف :

- أن يستطيع الأطفال حذف أصوات معينة من الكلمة .
- أن يتمكن الأطفال من التعرف على الكلمة التى يحصل .

الأدوات :

بطاقات من الورق المقوى ، يكتب فيها الكلمات ، مسامير (للربط) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع مجموعة بطاقات على كل طفل ، وتطلب منهم حـــذف أصوات محددة حيث يقوم الأطفال بفك الصوت من باقى البطاقات .

مثلاً : يأخذ الطفل بطاقات مكونةً كلمة | بـ | ا | ب | عنـــدما يحـــذف صـــوت (كـ) تكون كلمة | كـ | بـ | ا | ب | .

ثم يقوم الأطفال بعرض الكلمة قبل الحذف والصوت الذى تم حذفه وعرض الكلمة الجديدة التى حصل عليها . ويصفق لهم الأطفال وتعطيهم الباحثـــة بعـــض الحلوى لتشجيعهم .

التقويم : تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم حذف أصوات محـــددة ثـــم التعرف على الكلمات الجديدة .

الجلسة السابعة والعشرون والثامنة والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : استبدال الأصوات
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- أن يتمكن الأطفال من استبدال صوت معين بصوت آخر .
- أن يتعرف الأطفال على الكلمة التي يحصل عليها بعد الإبدال .

الأدوات :

بطاقات من الورق المقوى – يكتب فيها الكلمات – مسامير (للربط) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع مجموعة بطاقات على كل طفل ، وتطلب منهم استبدال صوت معين بصوت آخر . ويقوم الأطفال بفك الصوت من باقي البطاقات وتركيب الصوت الأخر .

مثلاً : يأخذ الطفل بطاقات مكونة كلمة | شـ | بـ | ا | ك |

ونطلب منه استبدال صوت (شـ) بصوت (سـ) فتكون كلمة | سـ | بـ | ا | ك |

ثم يقوم الأطفال بعرض الكلمات الجديدة وتوضيح الأصوات التي تم استبدالها مما أدى لتحول الكلمة من شباك مثلاً إلى سباك ، ويصفق لهم الأطفال وتعطيهم الباحثة صلصال لتشجعهم .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم استبدال أصوات معينة بأصوات أخرى وذكر الكلمات الجديدة التي حصلوا عليها .

الجلسة التاسعة والعشرون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفى
- عنوان النشاط : لعبة تحريك الأصوات
- مدة النشاط : ٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الهدف :

تنمية قدرة الأطفال على استبدال صوت معين بصوت أخر ، والتعرف على الكلمة التى يحصل عليها .

الأدوات :

قرص دائرى ، شريط طويل ، قص ولصق ، بطاقات لاصقة .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع مجموعة أصوات من القص واللصق ، وقرص مثبت عليه شريط مكتوب عليه شكل الصوت الذى سوف يتم استبداله بصوت آخر ، ثم تطلب الباحثة منهم شد الشريط لأسفل ولصق صوت آخر .

مثلا : نعطى الأطفال القرص مكتوب عليه (لــــب) ويكون الشريط المتحرك مكتوب عليه شكل الصوت (كـــ) فتكون كلمة (كلب) ، ويشد الأطفال الشريط لأسفل ثم يلصق شكل صوت معين (قـــ) ، فتصبح كلمة (قلب) . وتعطيهم الباحثة حلوى لتدعيمهم .

التقويم :

تذكر الباحثة كلمات وتطلب من الأطفال استبدال أصوات معينه بأصوات أخرى ثم التعرف على الكلمات الجديدة .

الجلسة الثلاثون والواحد والثلاثون والثانية والثلاثون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : معرفي
- عنوان النشاط : إضافة الأصوات
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- أن يستطيع الأطفال إضافة صوت معين إلى الكلمة .
- أن يتعرف الأطفال على الكلمات الجديدة التي يحصلون عليها .

الأدوات :

بطاقات من الورق المقوى – يكتب عليها الكلمات – مسامير (للربط) .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتوزيع مجموعة بطاقات لكل طفل ، وتطلب منهم إضافة أصوات معينه . ويقوم الأطفال بتركيب أصوات معينه تم تحديدها .

مثلاً : يأخذ الأطفال بطاقات مكونة كلمة | ا | ب | ، ونطلب منهم تركيب صوت (بـ) فتكون | بـ | ا | ب | .

ثم يقوم الأطفال بعرض الكلمات الجديدة وتوضيح الأصوات الذى تم إضافتها إلى الكلمة ، وتعطيهم الباحثة بعض الحلوى لتشجعهم .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم إضافة أصوات معينه وأن يتعرفوا على الكلمات الجديدة .

الجلسة الثالثة والثلاثون والرابعة والثلاثون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله في الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : إعادة تدريب
- عنوان النشاط : التعرف على الأصوات في الكلمة
- مدة النشاط : ٣٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- زيادة قدرة الأطفال على إدراك السجع .
- تنمية قدرة الأطفال على معرفة الأصوات التي تبدأ بها الكلمات .
- تنمية قدرة الأطفال على معرفة الأصوات وسط الكلمة .

الأدوات :

صور ، بطاقات لأشكال الأصوات ، أظرف كبيرة ، مادة لاصقة .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى تقوم بتجميع الصور التي تبدأ بصوت واحد ويضعونها في ظرف ثم تعطيهم الباحثة بطاقة شكل الصوت ليلصقوها على الظرف . المجموعة الثانية تقوم بتجميع الصور التي بها صوت مشترك وسط الكلمة ويضعونها في ظرف وتعطيهم الباحثة بطاقة شكل الصوت ليلصقوها على الظرف . أما المجموعة الثالثة تقوم بمطابقة الصور التي لها نفس السجع أو النغمة ويضعونها في ظرف . ثم يتم تبادل الأدوار بين تلك المجموعات ، وتعطيهم الباحثة حلوى لتشجعهم .

التقويم :

تذكر الباحثة مجموعة كلمات ، وتطلب منهم التعرف على الكلمات التي تبدأ بصوت معين ، والتعرف على الكلمات التي تشترك في صوت معين وسط الكلمة ، وأيضا التعرف على الكلمات التي تتطابق في السجع أوالنغم .

<u>الجلسة الخامسة والثلاثون والسادسة والثلاثون :</u>

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : إعادة تدريب
- عنوان النشاط : التجزئة والضم
- مدة النشاط : ٤٥ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الجملة إلى كلمات وضمها .
- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الكلمة إلى مقاطع وضمها .
- تنمية قدرة الأطفال على تجزئة الكلمة إلى أصوات وضمها .

الأدوات :

بطاقات بيضاء – لوحة ورقية – مقص – مادة لاصقه .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات ، وكل مجموعة تنقسم إلى جزئين جزء يقوم بالتجزئة والآخر يقوم بالضم . المجموعة الأولى يقوم الجزء الأول منها بقص كلمات الجمل ولصق الكلمات على البطاقات البيضاء ، والجزء الآخر يأخذ بطاقات يوجد فى كل بطاقة كلمة ويقوم بلصق البطاقات على اللوحة لتكوين جملة . والمجموعة الثانية يقوم الجزء الأول منها بقص الكلمات لعدة مقاطع ولصق كل مقطع على بطاقة ، والجزء الأخر يأخذ بطاقات يوجد بكل بطاقة مقطع ويلصق البطاقات على اللوحه لتكوين الكلمة . والمجموعة الثالثة يقوم الجزء الأول بقص الكلمة إلى أصوات ولصق كل صوت على بطاقة ، والجزء الأخر يأخذ بطاقات بكل بطاقة صوت ويلصق البطاقات على اللوحه لتكوين الكلمة . ثم يتم تبادل الأدوار بين جزئى المجموعة الواحده ثم تتبادل المجموعات مع بعضها .

التقويم :

تذكر الباحثة جملة وتطلب منهم تجزئتها . ثم تذكر كلمات وتطلب منهم ضمها لتكوين جمل وكذلك تطلب منهم تجزئتها إلى مقاطع ، وأيضا تجزئة الكلمات لأصوات . وتذكر الباحثة أصوات وتطلب منهم تكوين كلمات بها .

الجلسة السابعة والثلاثون والثامنة والثلاثون :

استقبال أطفال العينة ، والترحيب بهم . وتذكيرهم بما تم عمله فى الجلسة السابقة.

- نوع النشاط : إعادة تدريب
- عنوان النشاط : (حذف- استبدال- إضافة) الأصوات
- مدة النشاط : ٤٠ دقيقة
- مكان النشاط : حجرة النشاط

الأهداف :

- تنمية قدرة الأطفال على حذف الأصوات والتعرف على الكلمات الجديدة .
- تنمية قدرة الأطفال على استبدال صوت معين بصوت آخر والتعرف على الكلمة التى يحصل عليها.
- تنمية قدرة الأطفال على إضافة صوت معين إلى الكلمة والتعرف على الكلمات الجديدة التى يحصل عليها .

الأدوات :

لوحة ورقية – يكتب عليها الكلمات – قص ولصق .

الإجراءات :

تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة الأولى تقوم بالحذف فتضع أشكال الأصوات التى بالقص واللصق داخل المربعات المرسومة تحت الكلمة وذلك دون وضع الصوت الذى تم حذفه .

مثلاً : | كـ | بـ | ا | ب | يلصق الطفل | | بـ | ا | ب |

المجموعة الثانية تقوم بالاستبدال وهى تلصق أشكال الأصوات مع استبدال صوت معين بصوت أخر فى المربعات .

مثلاً : | نـ | حـ | لـ | ة | يلصق الطفل | نـ | خـ | لـ | ة |

المجموعة الثالثة تقوم بالإضافة وهى تقوم بلصق أشكال أصـــوات الكلمـــة فـــى المربعات مع إضافة صوت معين .

مثلاً : | عـ | لـ | ب | يلصق الطفل | ثـ | عـ | لـ | ب |

التقويم :

تذكر الباحثة كلمات ، وتطلب من الأطفال حذف أصوات معينة والتعـــرف علـــى الكلمة الجديدة . وتطلب منهم استبدال صوت معين بصوت آخر والتعـــرف علـــى الكلمة الجديدة . وكذلك إضافة صوت معين والتعرف على الكلمة الجديدة .

Ain Shams University
Institute of Post Graduate Childhood Studies
Department of Children Psychological Studies

"Program Effectiveness of Phonological Awareness Skill Acquirement of Kindergarteners With Learning Disabilities"

Submitted for Fulfillment of
Master Degree In Childhood Studies
Department of Psychological and Social Studies

Submitted By
Shaymaa Abd El-Hamed Hamid Mohamed

Fouada Hedya

Supervised By

Prof. Dr. /Fouada Mohamed Aly Hedia

Professor of Psychology and Head of Department of Children Psychological Studies of Institute of Post Graduate Childhood Studies
Ain Shams University

Prof. Dr./ Ehab Mohamed Eed

Professor of Public Health
Department of Children Medical Studies
Institute of Post Graduate Childhood Studies
Ain Shams University

2009